

# **L'INDIVIDUALISATION DE L'ENSEIGNEMENT**

**Rôle de l'individualité des enfants dans l'Éducation**

THÈSE POUR LE DOCTORAT ÈS LETTRES  
PRÉSENTÉE A LA FACULTÉ DES LETTRES DE L'UNIVERSITÉ DE PARIS

par

**HENRI BOUCHET**

Agrégé de l'Université  
Professeur au Lycée de Saint-Omer

PARIS  
LIBRAIRIE FÉLIX ALCAN  
108, BOULEVARD SAINT-GERMAIN, 108

1933.









Digitized by the Internet Archive  
in 2026



**L'INDIVIDUALISATION**  
**DE**  
**L'ENSEIGNEMENT**



# **L'INDIVIDUALISATION DE L'ENSEIGNEMENT**

**Rôle de l'individualité des enfants dans l'Éducation**

THÈSE POUR LE DOCTORAT ÈS LETTRES  
PRÉSENTÉE A LA FACULTÉ DES LETTRES DE L'UNIVERSITÉ DE PARIS

par

**HENRI BOUCHET**  
Agrégré de l'Université

PARIS  
LIBRAIRIE FÉLIX ALCAN  
108, BOULEVARD SAINT-GERMAIN, 108

1933

Tous droits de traduction, de reproduction et d'adaptation réservés



VOITAGELANDSCHAP

VEREENIGING



## AVANT-PROPOS

Nous n'apportons pas ici une théorie nouvelle : il y en a toujours trop en Pédagogie et la meilleure est d'affirmer qu'il ne doit pas y en avoir. Car l'éducation, au sens fort du mot : *e-ducere*, n'est possible que si l'on adopte à l'égard de l'enfant une attitude objective, que toute vue *a priori* risque de raidir. C'est pourquoi, s'il est vrai, comme on l'a affirmé, que « tout a été dit en Pédagogie », il reste à savoir pourquoi si peu encore a été fait — du moins en France. Tout le mal vient, nous semble-t-il, d'une absence totale d'esprit scientifique en cette matière : on ne voit pas que les enfants sont des réalités, conditionnées par certaines lois (d'un caractère d'ailleurs tout spécial que nous préciserons). Rappeler les maux venus de cet oubli — faire apparaître ces lois — montrer comment l'enseignement peut en tenir compte — exposer les résultats obtenus par cette méthode, ou plutôt par cet esprit, et les échecs subis quand on s'en écarte — esquisser enfin l'effort mondial fait dans ce sens par l'Éducation Nouvelle, — tels sont les cinq points que nous nous sommes proposé de traiter ici.

Lorient, 18 juillet 1932.



# TABLE ANALYTIQUE DES MATIÈRES

PAGES

## PREMIÈRE PARTIE. — Critique du sociologisme

### Chapitre Premier. — VUE D'ENSEMBLE DU MAL

|                                                                           |    |
|---------------------------------------------------------------------------|----|
| 1. Pourquoi seulement une vue d'ensemble .....                            | 11 |
| 2. Chez les élèves : le surmenage .....                                   | 11 |
| 3. L'ennui .....                                                          | 12 |
| 4. La passivité .....                                                     | 13 |
| 5. Le mépris du travail .....                                             | 14 |
| 6. La culture superficielle .....                                         | 15 |
| 7. Le manque d'originalité .....                                          | 16 |
| 8. L'ignorance qui s'ignore .....                                         | 18 |
| 9. Chez les maîtres : la méconnaissance de la psychologie infantine ..... | 19 |
| 10. L'abus de l'enseignement verbal .....                                 | 22 |
| 11. L'attitude égocentrique .....                                         | 23 |
| 12. Dans la société : la médiocrité des caractères .....                  | 23 |
| 13. L'anarchisme .....                                                    | 24 |

### Chapitre II. — LES CAUSES

#### *Les causes administratives*

|                                          |    |
|------------------------------------------|----|
| 14. Le puer docendus .....               | 28 |
| 15. L'apriorisme des méthodes .....      | 29 |
| 16. La fiction de l'élève abstrait ..... | 31 |
| 17. Le surpeuplement des classes .....   | 32 |

#### *Les postulats du baccalauréat*

|                                                      |    |
|------------------------------------------------------|----|
| 18. La fiction du bon élève .....                    | 33 |
| 19. La fiction de l'apte à tout .....                | 35 |
| 20. Les vertus de la méthode d'après Hëlvetius ..... | 35 |
| 21. La proie pour l'ombre .....                      | 37 |

#### *Les principes idéologiques*

|                                               |    |
|-----------------------------------------------|----|
| 22. Aristote et l'individu .....              | 38 |
| 23. Une rationalisation antirationnelle ..... | 42 |

#### *Le sociologisme*

|                                                                 |    |
|-----------------------------------------------------------------|----|
| 24. La « passio dominandi » .....                               | 44 |
| 25. L'arbitraire familial dans la destination sociale .....     | 45 |
| 26. L'autoritarisme des parents et les études secondaires ..... | 48 |
| 27. L'attitude des éducateurs .....                             | 51 |
| 28. L'enseignement conçu comme service d'État .....             | 53 |
| 29. Le sociologisme conservateur .....                          | 54 |
| 30. — réactionnaire .....                                       | 56 |



|                                                                                                                             | PAGES |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------|
| 31. Le déclin de l'École seraine en Italie.....                                                                             | 58    |
| 32. Le Soviétisme et ses trois tendances : a) la pédagogie de classe ; b) les concessions à l'enfant ; c) syncretisme ..... | 61    |
| 33. L'industrialisme .....                                                                                                  | 71    |
| 34. L'essence du sociologisme .....                                                                                         | 74    |

### Chapitre III. — SOCIOLOGIE OU PSYCHOLOGIE ?

|                                                           |    |
|-----------------------------------------------------------|----|
| 35. L'idéalisme sociologique .....                        | 75 |
| 36. La socialisation de l'enfant.....                     | 76 |
| 37. Le sacrifice inutile .....                            | 77 |
| 38. La psychologie rudimentaire du sociologisme....       | 79 |
| 39. Les vertus de la discipline scolaire d'après Durkheim | 80 |
| 40. Toujours l'oubli des enfants réels .....              | 83 |
| 41. Durkheim et l'éducation nouvelle .....                | 83 |
| 42. La temporisation actuelle de la sociologie .....      | 85 |
| 43. Supériorité actuelle de la pédologie .....            | 86 |

## DEUXIÈME PARTIE. — L'individualité et ses lois

### Chapitre Premier. — PRÉLIMINAIRES MÉTHODOLOGIQUES

|                                                                    |     |
|--------------------------------------------------------------------|-----|
| 44. Notre hypothèse de travail.....                                | 91  |
| 45. Position concrète du problème « adulte-enfant »...             | 94  |
| 46. L'individualité peut-elle avoir des lois ? .....               | 95  |
| 47. Aptitudes et corrélations .....                                | 98  |
| 48. La question de la méthode en pédagogie .....                   | 100 |
| 49. Le postulat fonctionnel dans l'expérimentation...              | 102 |
| 50. Classification abstraite et classification fonctionnelle ..... | 104 |
| 51. L'hypothèse fonctionnelle et l'éducation nouvelle.             | 105 |
| 52. Nos sources.....                                               | 106 |

### Chapitre II. — LA CONTINUITÉ

|                                                                           |     |
|---------------------------------------------------------------------------|-----|
| 53. Les manifestations attentionnelles .....                              | 111 |
| 54. Le stade émotionnel chez les Anormaux et la stabilité affective ..... | 116 |
| 55. Le stade sensitivo-moteur .....                                       | 119 |
| 56. Réaction circulaire et imitation de soi-même....                      | 122 |
| 57. Le <i>krähen</i> et l'écholalie .....                                 | 126 |
| 58. Réaction différée et entêtement .....                                 | 128 |
| 59. Indices de caractère .....                                            | 130 |
| 60. La vocation .....                                                     | 131 |
| 61. Continuité et identité .....                                          | 134 |

### Chapitre III. — LA LOGICITÉ

#### A) Les théories de M. Piaget

|                                                           |     |
|-----------------------------------------------------------|-----|
| 62. L'illogisme de la pensée enfantine, d'après M. Piaget | 137 |
| 63. Le point de vue d'autrui chez l'enfant.....           | 138 |

|                                                                           | PAGES |
|---------------------------------------------------------------------------|-------|
| 64. Synchrétisme et juxtaposition n'excluent pas l'attitude logique ..... | 145   |
| 65. Le vrai sens de l'animisme et de l'artificialisme...                  | 146   |
| 66. Les « monologues collectifs » .....                                   | 149   |
| 67. Les illogismes du langage social .....                                | 152   |

#### B) *La logique chez l'enfant*

|                                                                    |     |
|--------------------------------------------------------------------|-----|
| 68. Notre méthode d'investigation .....                            | 153 |
| 69. Les principes rationnels (identité, causalité, etc.)..         | 155 |
| 70. Analyse et synthèse .....                                      | 158 |
| 71. Discrimination .....                                           | 160 |
| 72. Globalisation.....                                             | 161 |
| 73. La pensée pré-linguistique : modulations et mots-phrases ..... | 165 |
| 74. Usage et interprétation des signes .....                       | 166 |
| 75. Nombres, temps, quantités, etc. ....                           | 169 |
| 76. L'expérimentation chez l'enfant.....                           | 174 |
| 77. Les absurdités logiques .....                                  | 186 |
| 78. L'enfant et l'adulte .....                                     | 192 |

#### Chapitre IV. — LA FINALITÉ

|                                                          |     |
|----------------------------------------------------------|-----|
| 79. Le « psychologique pur », d'après M. Blondel.....    | 195 |
| 80. L'équipement héréditaire (Piéron) .....              | 196 |
| 81. Les « harmozones » (Gley) .....                      | 197 |
| 82. La théorie de Groos et la psychologie fonctionnelle. | 198 |
| 83. Les dix lois de la conduite (Claparède).....         | 200 |
| 84. Le stade projectif (Wallon) .....                    | 201 |
| 85. Auto-régulation et auto-contrôle (Montessori)....    | 203 |
| 86. Ruse .....                                           | 207 |
| 87. Invention du langage .....                           | 210 |
| 88. Spontanéité littéraire, esthétique, etc.....         | 215 |
| 89. L'amorce des grands problèmes .....                  | 217 |
| 90. Les schèmes et l'avenir .....                        | 222 |
| 91. La curiosité .....                                   | 226 |
| 92. La sociabilité .....                                 | 227 |
| 93. L'organisme mental .....                             | 229 |

#### Chapitre V. — LA LIBERTÉ

|                                                     |     |
|-----------------------------------------------------|-----|
| 94. Le réflexe de liberté chez les animaux.....     | 233 |
| 95. Utilité du « laisser-faire » .....              | 235 |
| 96. La phase d'entraînement et la fausse fatigue... | 240 |
| 97. Le choix du travail ou de l'activité .....      | 243 |
| 98. Le choix des méthodes .....                     | 245 |
| 99. La liberté dans le travail collectif.....       | 248 |
| 100. Le secret de l'action .....                    | 250 |

#### Chapitre VI. — LA LOI D'ORIGINALITÉ

|                                                 |     |
|-------------------------------------------------|-----|
| 101. La plus générale des lois psychiques ..... | 251 |
| 102. Vie prénatale .....                        | 251 |

|                                      | PAGES |
|--------------------------------------|-------|
| 103. Le sentiment du moi .....       | 253   |
| 104. Originalité des réactions ..... | 261   |
| 105. Opposition au milieu .....      | 264   |
| 106. Initiative .....                | 270   |
| 107. L'explosion individuelle .....  | 271   |
| 108. L'imitation sélective .....     | 273   |
| 109. Les types imaginatifs .....     | 275   |
| 110. Travail et mémoire .....        | 276   |
| 111. — fatigue .....                 | 278   |
| 112. L'idiosyncrasie mentale .....   | 280   |

### TROISIÈME PARTIE. — Les lois de l'individualité et la pratique pédagogique

#### AVANT-PROPOS

|                                               |     |
|-----------------------------------------------|-----|
| 113. Applications pédagogiques et tests ..... | 285 |
| 114. Pas de pédagogie <i>a priori</i> .....   | 287 |

#### Chapitre Premier. — LES APPLICATIONS DU PRINCIPE DE CONTINUITÉ

|                                                      |     |
|------------------------------------------------------|-----|
| 115. Le programme minimum et le plan septennal ..... | 289 |
| 116. Les livres de rudiments .....                   | 291 |
| 117. Les dossiers .....                              | 291 |
| 118. Les albums .....                                | 292 |
| 119. Auto-émulation .....                            | 293 |

#### Chapitre II. — LES APPLICATIONS DE LA LOGICITÉ

|                                                      |     |
|------------------------------------------------------|-----|
| 120. Le principe de non-intervention .....           | 294 |
| 121. La véritable classe active .....                | 295 |
| 122. L'apprentissage concret des mathématiques ..... | 296 |
| 123. Le rythme analyse-synthèse .....                | 298 |
| 124. Les centres d'intérêt .....                     | 300 |
| 125. Les jeux éducatifs élémentaires .....           | 302 |
| 126. Le manualisme .....                             | 304 |
| 127. L'auto-correction .....                         | 305 |

#### Chapitre III. — LES APPLICATIONS DE LA LOI DE FINALITÉ

|                                                            |     |
|------------------------------------------------------------|-----|
| 128. L'école conçue comme un milieu de développement ..... | 307 |
| 129. Les jeux .....                                        | 309 |
| 130. Les méthodes actives et le travail manuel .....       | 311 |
| 131. L'enseignement et la vie .....                        | 312 |
| 132. La coordination des connaissances .....               | 314 |
| 133. La culture en profondeur .....                        | 315 |
| 134. La question du maître unique .....                    | 316 |
| 135. Les flâneries fécondes .....                          | 317 |
| 136. L'utilisation du bachotage .....                      | 319 |
| 137. L'orientation scolaire .....                          | 321 |

## Chapitre IV. — LA LIBERTÉ EN ÉDUCATION

|                                               |     |
|-----------------------------------------------|-----|
| 138. Liberté et libération spirituelle .....  | 321 |
| 139. La liberté dans les maternelles .....    | 323 |
| 140. Liberté et discipline .....              | 324 |
| 141. La liberté dans les écoles actives ..... | 325 |
| 142. Une expérience .....                     | 326 |

Chapitre V. — LES APPLICATIONS  
DE L'ORIGINALITÉ

|                                                     |     |
|-----------------------------------------------------|-----|
| 143. Originalité et individualité .....             | 332 |
| 144. Méthodes, options et orientation scolaire..... | 333 |
| 145. Les tests et l'individualité .....             | 334 |
| 146. Le sens de l'individualité .....               | 337 |
| 147. L'individualité des maîtres .....              | 339 |

## QUATRIÈME PARTIE. — La leçon des faits

## Chapitre Premier. — QUELQUES RÉUSSITES GÉNÉRALES

|                                                |     |
|------------------------------------------------|-----|
| 148. L'éducation des Anormaux .....            | 345 |
| 149. Les Coopératives (Cattier et Profit)..... | 353 |
| 150. Le Travail par équipes (Cousinet).....    | 357 |
| 151. L'Imprimerie à l'école (Freinet).....     | 361 |
| 152. Le système Montessori .....               | 362 |
| 153. — Decroly .....                           | 365 |
| 154. — de Winnetka .....                       | 367 |
| 155. Le plan Dalton .....                      | 369 |
| 156. Le Scoutisme .....                        | 374 |

## Chapitre II. — LA LEÇON DES ÉCHECS

|                                                                           |     |
|---------------------------------------------------------------------------|-----|
| 157. La suppression de l'enseignement collectif dans le plan Dalton ..... | 381 |
| 158. La « superstition libérale » .....                                   | 382 |
| 159. Les excès libéraux à l'école Neill .....                             | 383 |
| 160. « L'exclusivisme de la spontanéité » .....                           | 383 |
| 161. La chasse aux images d'après la méthode Bocquet.                     | 384 |
| 162. Les dangers du manualisme .....                                      | 385 |
| 163. Le primat de la pratique à Gary .....                                | 387 |
| 164. La « faillite » de l'enseignement par l'aspect.....                  | 388 |
| 165. L'erreur des « classes-promenades » .....                            | 389 |
| 166. L'égoïsme dans les « centres d'intérêt ».....                        | 390 |
| 167. Méthode active et classe active.....                                 | 391 |
| 168. La limitation du matériel Montessori.....                            | 392 |
| 169. La déception des Anormaux.....                                       | 393 |

**CINQUIÈME PARTIE. — Notions historiques  
sur l'Individualisation de l'Enseignement**

|                                                                       |     |
|-----------------------------------------------------------------------|-----|
| 170. AVANT-PROPOS : Une vaste expérience pédagogique<br>en cours..... | 397 |
|-----------------------------------------------------------------------|-----|

**Chapitre Premier. — LES INITIATIVES PRIVÉES  
PRINCIPES ET RÉSULTATS**

|                                                  |     |
|--------------------------------------------------|-----|
| 171. L'éducation nouvelle et le B. I. E. N. .... | 398 |
| 172. Les Ecoles nouvelles à l'étranger .....     | 401 |
| 173. Les Ecoles nouvelles en France.....         | 409 |

**Chapitre II. — LES DIRECTIVES OFFICIELLES  
EN FRANCE**

|                                                      |     |
|------------------------------------------------------|-----|
| 174. Les Maternelles .....                           | 414 |
| 175. L'enseignement primaire et primaire supérieur.. | 416 |
| 176. L'enseignement secondaire.....                  | 418 |

**CONCLUSIONS**

|                                                        |     |
|--------------------------------------------------------|-----|
| 177. Les problèmes soulevés .....                      | 427 |
| 178. Les deux postulats du Sociologisme.....           | 428 |
| 179. L'enseignement inséparable de l'Education .....   | 433 |
| 180. Les rapports de la Famille et de l'Ecole .....    | 435 |
| 181. Les rapports de l'Administration et des Elèves... | 436 |
| 182. Rapports des Maîtres et des Elèves .....          | 437 |
| 183. Rapports de l'Ecole et de la Profession.....      | 438 |
| 184. L'utilisation de l'Education Nouvelle .....       | 439 |



PREMIÈRE PARTIE

**Critique du Sociologisme**



## CHAPITRE PREMIER

### LE MAL

#### 1. POURQUOI SEULEMENT UNE VUE D'ENSEMBLE

Il ne s'agit pas ici de donner un tableau détaillé des maux dont souffre notre enseignement secondaire : un tel travail serait à la fois démesuré et inutile. Démesuré car il pourrait à lui tout seul faire l'objet d'une thèse historique. Inutile, car à quoi bon se donner la peine de démontrer l'évidence ? Le moins que l'on puisse écrire sur ce sujet risquera de paraître une redite à une époque où rapports, articles et critiques se sont multipliés sur la question.

Mais ce qui n'a pas été fait encore, c'est d'en donner une vue synthétique, destinée à faire apparaître l'unité de la crise scolaire. C'est pourtant, semble-t-il, besoin utile que de rechercher si les multiples manifestations de cette crise ne peuvent être rapportées à une cause unique. Tel sera donc l'objet de notre première partie : analyse rapide des faits déjà connus, recherche de leurs sources diverses et enfin de leur origine dernière.

### CHEZ LES ÉLÈVES

#### 2. LE SURMENAGE

Commençons par le surmenage, dont on a tant parlé (1). Sa réalité a été contestée : l'enfant s'y soustrait, a-t-on dit, en se dérochant aux travaux qui lui impose-

(1) Les notes sont classées par paragraphes à la fin de ce volume.

raient une fatigue excessive, par un geste naturel d'auto-défense. Cependant, s'il est plus rare qu'on ne l'a dit, le surmenage n'en existe pas moins sous deux formes : surmenage physique pour les moins vigoureux, surmenage mental pour les plus travailleurs.

La question est depuis longtemps à l'étude. Récemment une commission officielle l'a de nouveau retournée sous toutes ses faces. Or une impression se dégage d'abord de ses travaux : c'est que le surmenage pose une multitude de problèmes dont il semble assez difficile d'apercevoir le lien. Les causes invoquées sont multiples et, en apparence, hétérogènes. Causes extérieures à l'école d'abord : trajet trop long des externes, et réalisé dans des conditions peu hygiéniques dans les grandes villes, abus des sports, des divertissements, des veillées. Comme causes proprement scolaires, on a critiqué l'organisation défectueuse des locaux mal aérés et surpeuplés, la multiplication des études et des permanences, les classes trop nombreuses. On a aussi incriminé les programmes et les horaires trop chargés (surtout pour les grandes écoles), les devoirs trop nombreux, les examinateurs trop exigeants.

Il serait vain de contester le sérieux effort d'analyse qui a permis, à l'occasion du surmenage, de voir dans toute son ampleur le problème que pose la crise de notre enseignement ; mais en a-t-on dégagé l'essentiel ? Il semble bien que non, à voir du moins l'importance exagérée que l'on a accordée aux facteurs dont il vient d'être question et l'oubli dans lequel on a tenu certains autres dont nous allons maintenant parler.

### 3. L'ENNUI

Et d'abord la fatigue  
mentale ne viendrait-elle pas

surtout de l'ennui ? Physiologistes et psychologues sont d'accord pour admettre que l'effort attentionnel ne peut

se prolonger au delà de limites assez étroites : procédant par à-coups discontinus, il devient vite impossible si un intérêt naturel n'intervient pas pour le stimuler et lui donner une direction. Or on impose aux enfants une masse énorme de notions qui, pour la plupart, ne les intéressent pas. Dès la classe de sixième, ce sont des nomenclatures, des définitions, des déclinaisons, des conjugaisons qu'on impose à de jeunes esprits avides d'images, et l'on condamne au porte-plume des mains qui voudraient manier, palper, détruire, fabriquer... Ainsi oblige-t-on les meilleurs élèves à une dépense démesurée d'attention artificielle, et les autres à un effort fouetté par la crainte de la punition ou de l'échec, ce qui ne vaut guère mieux. Il est surprenant que l'on ait glissé sur ce fait, et qu'on ait cherché tant de remèdes au surmenage avant d'approfondir les causes de « la terrible monotonie de la vie de l'élève (1) » ; car la curiosité enfantine si vive, si prompte à s'émerveiller, si avide naturellement de connaître, est soumise à un régime irrationnel qui la stérilise promptement. Ce que l'enfant apprendrait avec plaisir, on le lui cache. Ce qui ne l'intéresse pas, on l'en gave. Comment s'étonner dès lors que les activités scolaires deviennent rapidement un labeur fastidieux et pénible (2) ?

#### 4. LA PASSIVITÉ

On se plaint fréquemment de l'atonie des élèves.

Les classes, d'un bout à l'autre de l'année, s'alourdissent progressivement. Le maître éprouve une difficulté grandissante à éveiller l'intérêt des élèves : sauf un petit lot, ils traînent, ils ne « suivent, » plus. Devoirs et leçons témoignent d'une nonchalance accrue. Une sorte de honte arrête l'élève qui voudrait exprimer quelque pensée originale ou demander un surcroît d'explications. La



loi de la classe exige que l'écopier soit surtout réceptif ; la science doit lui être « entonnée », comme au temps de Montaigne. Le monologue magistral ne s'interrompt guère que pour des ré citations où interogateur et interogé semblent trop souvent jouer au chat et à la souris. Il s'agit, pour l'élève, non pas de montrer qu'il a réfléchi, de provoquer des explications sur ce qui est resté obscur, de voir dans le maître un collaborateur bienveillant, — mais d'éviter la mauvaise note par des lambeaux de par cœur, des ruses ou des fraudes. La culture personnelle passe au dernier plan, la grande affaire est d'éviter à la fois l'effort et la punition. Beaucoup y réussissent.

#### 5. LE MÉPRIS DU TRAVAIL Le dégoût de la tâche et ses déraisonnables condi-

tions d'exécution font naître peu à peu une révolte dans le cœur de l'enfant. Ses jeunes forces se cabrent instinctivement contre une corvée mentale dont il n'aperçoit ni l'utilité ni l'agrément. La docilité et le bon vouloir des premières semaines de classe font peu à peu place à une sourde rancune contre un labeur sans joie. Il regardera comme un succès un habile copiage en composition : n'est-il pas une revanche contre d'insupportables exigences ? Quant au baccalauréat, il est considéré comme un pur moyen de s'évader, en deux étapes — de la geôle scolaire — ou d'accéder à des études supérieures. Aussi, c'est surtout là que fraudes et copiages sont considérés comme de bonne guerre. Même découvertes et sanctionnées universitairement, elles n'entraînent pas pour le coupable le mépris de ses pairs, mais à peine un peu de moquerie pour sa maladresse. L'examen lui-même a perdu à peu près tout prestige intellectuel auprès des jeunes candidats (1).

6. LA CULTURE  
SUPERFICIELLE

Il ne faut pas être surpris si, à pareil régime, on obtient cette culture super-

ficielle qui préoccupe depuis quelque temps les examinateurs. Certains rapports sont significatifs à cet égard : d'après M. Bouglé (1), plus d'un tiers des bacheliers ayant préparé en 1927-1928 l'École Normale Supérieure, ont témoigné d'une rare médiocrité intellectuelle : 86 copies sur 240 sont « franchement mauvaises » ou même « détestables ». « Débilité de pensée, absence de logique..., vulgarité de sentiment et d'expression... bavardage puéril... vide... incohérence..., sottise, incorrection... », telles sont les propres expressions du rapport. Pour M. Grenier, l'avenir même de l'intelligence française est en jeu : la décadence intellectuelle des élèves de l'enseignement secondaire s'est accentuée depuis peu, et « l'on peut prévoir qu'elle va s'accuser encore. Les exercices qu'on exige des élèves, au lieu de développer leur esprit, le leur fausse pour toujours. Tout le travail qu'on leur a imposé n'a abouti qu'à un renoncement de l'intelligence... ils ont fait pis que perdre leur temps » (2). Même note dans les articles que M. Hunziker, président de l'Association des parents d'élèves, a consacré à la question du surmenage (3), ou encore dans celui de M. Gallettier, doyen de la Faculté des Lettres de Rennes. D'après ce dernier, les jeunes étudiants manquent du bagage élémentaire, pour ne pas dire rudimentaire, exigé pour l'initiation à l'enseignement supérieur. « L'éducation littéraire est à reprendre de fond en comble dans la plupart des cas : en français, on n'a que quelques connaissances sporadiques, mais pas de lectures ; on écrit mal et souvent sans orthographe ; en langues vivantes, on manque de l'entraînement suffisant pour la lecture rapide et copieuse des textes étrangers ; en latin et en

grec, on a trop souvent une ignorance presque complète de la grammaire la plus simple... Les Universités ont dû créer à l'usage des nouveaux venus... de véritables cours de faibles, dissimulés sous le nom de cours complémentaires (4)... » Par ailleurs, un rapport de M. Alba, à la Commission du surmenage, déclare : « Trop de candidats nous arrivent si faibles (en 1<sup>re</sup> supérieure) qu'ils sont obligés de tout apprendre. »

La convergence de tels témoignages montre que l'enseignement secondaire — exception faite pour les intelligences d'élite qui réussissent dans les conditions les plus défavorables — répond mal à sa mission qui est d'assurer une culture approfondie, ou tout au moins d'apprendre à l'acquérir. Il donne surtout un vernis mnémotique (5) que quelques mois de vacances suffisent souvent à effacer.

Normalement tout être  
 7. LE MANQUE D'ORIGINALITÉ est *original*. « Etre soi » est la chose la plus *naturelle* du monde : les maîtres de l'enseignement primaire s'émerveillent aujourd'hui devant la fraîcheur d'expression de bambins de 8 ou 10 ans à qui l'on dit : « Écrivez ce que vous voyez, ce que vous sentez, dessinez à votre guise... » Le baccalauréat réserve une autre surprise : celle que suscite la banalité d'esprit, de cœur et d'âme qui s'étale dans la plupart des copies de devoirs français. Pour ne plus laisser que des lieux communs là où une pensée personnelle ne demandait qu'à se faire jour, il faut que les études secondaires soient de terribles niveleuses. C'est que le bon élève n'est pas celui qui se distinguera par des trouvailles de style ou de pensée, mais celui qui se conformera le plus exactement au type scolaire moyen, postulat avoué du baccalauréat ; ce n'est pas celui qui fera travailler son intelli-

gence et son jugement, ses aptitudes, ses dons personnels, mais sa mémoire, notamment dans le « par cœur », qui n'est que du bas dressage mental ; ce n'est pas celui qui inventera, mais celui qui saura le mieux « mâcher et remâcher ce qui a été mâché par d'autres (1) ». En un mot c'est celui qui saura réaliser le plus exact conformisme intellectuel.

En présence d'un texte français par exemple, il ne s'agira pas de repenser ce texte sous une forme personnelle, mais de l'expliquer à l'aide de lieux communs et de commentaires tout préparés. S'il s'agit d'une version, on est toujours dispensé de pénétrer la pensée d'un auteur si on a pu la côtoyer par un mot à mot grammatical. Un franc contre-sens, qui témoigne de l'initiative de son auteur, est plus grave qu'un faux sens hypocrite, et lui vaut une plus mauvaise note. « N'essayez pas de deviner », dit-on souvent, alors qu'en bonne méthode scientifique, il faut d'abord toujours « supposer », quitte à vérifier son hypothèse : alors seulement les erreurs mêmes deviennent fécondes.

On oublie que ce qu'il s'agit de déchiffrer, de remuer, d'ensemencer, c'est moins le texte d'un auteur que l'esprit de l'enfant à propos de ce texte. Le vrai classique, c'est celui qui ne vieillit pas comme éveilleur d'âmes ; mais encore faut-il que ces âmes soient préparées et éprouvent pour lui un minimum d'attrait. Or il existe des listes stéréotypées d'auteurs affectés à chaque classe ; ce classement, inspiré par des vues *a priori*, n'a aucune chance d'être adapté aux différents âges. Mais le plus grave défaut de ces listes, c'est qu'elles sont rigides et appliquées rigidement : on impose en classe l'étude collective de tel auteur, au lieu d'organiser l'enseignement de façon que l'élève puisse, dans une certaine mesure, choisir certains écrivains et approfondir ceux qu'il pré-

fère. Il n'a, pour expérimenter ses préférences personnelles, que les insuffisants extraits des *Morceaux choisis* — et malgré leur exiguité ridicule, c'est encore là peut-être qu'il puise le meilleur de sa formation — parce qu'il y butine librement. Mais la plus grande partie de son temps est employée à étudier des textes pour lesquels il peut n'éprouver en rien cet appétit intellectuel sans lequel l'esprit peut se remplir, non se former. Les chefs-d'œuvre littéraires sont de bons serviteurs, mais de mauvais maîtres : ceux qu'on impose à l'enfant, au lieu d'être pour lui des instruments de culture personnelle, lui font prendre la littérature en dégoût.

8. L'IGNORANCE QUI S'IGNORE La pire des ignorances,  
c'est celle qui s'ignore. Or

parmi les jeunes bacheliers (dont certains ont pû entendre parler de l'*amalia* raillée par Socrate), combien ont pris exactement mesure de l'étendue et de la valeur réelle de leur savoir ? Pour combien la nécessité de se connaître soi-même n'est-elle pas restée l'objet d'une simple question d'examen relative aux méthodes de la Psychologie ? Combien ne croient-ils pas porter en eux autant de connaissances que de livres qu'ils ont lus — alors que ce qu'ils *savent* vraiment tiendrait à l'aise dans un petit carnet ? Ayant évolué dans un monde d'idées artificiel, ils finissent par se sentir à l'aise dans le verbalisme et les idées confuses ; si quelque difficulté les embarrasse, ils se réfugient dans l'imprécision. Et s'ils possèdent quelques connaissances solides — depuis qu'on les habitue aux travaux pratiques et à l'expérimentation — ils ignorent qu'elles ne sont qu'une partie infime de celles que l'on peut posséder, et de celles qu'ils pourraient encore eux-mêmes acquérir, s'ils savaient travailler et s'ils en avaient conservé le goût.



## CHEZ LES MAÎTRES

9. LA MÉCONNAISSANCE  
DE LA PSYCHOLOGIE  
ENFANTINE

C'est un injuste lieu  
commun (1) que de repro-  
cher aux maîtres leur igno-  
rance de la pédagogie, au

sens d'art de l'éducation. D'abord parce qu'en pédagogie, le meilleur ne s'apprend pas : car le meilleur, ce sont les procédés individuels qui restent le secret de chacun, qui dépendent de l'heure, du moment, de l'état d'esprit de la classe — et de celui du professeur. C'est le coup d'œil, l'intuition, le flair, tout ce qui fait la pédagogie instinctive et à peu près intransmissible des éducateurs nés. Or, de ce côté, nombreux sont les maîtres qui manifestent un bon vouloir et souvent une ingéniosité indéniables à découvrir de bons moyens d'enseigner. On peut même croire que c'est à leur savoir, à leur conscience, et à leur intelligence professionnelle, que l'on doit d'avoir évité une décadence complète des études — suite normale du régime scolaire qu'ils sont obligés de subir. On ne soulignera jamais assez les innombrables difficultés : programmes, horaires, classes pléthoriques, incompréhension de l'administration et des familles, livres inadaptés, exigences d'une discipline réduite à un dressage, etc., — qui s'opposent aux meilleurs efforts ou en stérilisent le fruit (2).

Mais la pédagogie ne se réduit pas à des recettes individuelles, si efficaces soient elles, — et qui, au demeurant, ne sont pas à la portée de tous. Elle comprend aussi certaines *méthodes* dignes de ce nom, c'est-à-dire qui obtiennent des résultats avec les élèves, quel que soit, ou peu s'en faut, le professeur qui les applique ; car une bonne méthode est un instrument, un outil qui doit per-



mettre, du moins en droit, à tout élève de bonne volonté, de donner à peu près seul tout son rendement : une fois le mécanisme de l'outil dûment expliqué, il doit être mis entre les mains de l'élève — et l'intervention du maître se borne à rappeler les principes d'un emploi correct. (Telles sont la méthode Cousinet, le plan Dalton, les tests d'auto-correction de Winnetka, la Project Method de Dewey, etc.) Ici, le meilleur directeur doit s'effacer : c'est l'élève qui, grâce à la méthode dont on l'a pourvu, devient presque l'unique organisateur de son travail. Or, l'évidente bonne volonté du corps enseignant a été peu à peu lassée, rebutée par l'emploi de soi-disant méthodes qui n'étaient que des procédés personnels ayant peut-être réussi à leurs inventeurs, mais qui deviennent, entre des mains étrangères, et dans des circonstances différentes, des recettes inutilisables ; car les bonnes méthodes, fruits tardifs d'une longue mise au point, doivent répondre à quelque chose d'éternel dans les besoins psychologiques de l'enfant.

Mais une ignorance plus grave encore dans laquelle on laisse les futurs maîtres, c'est celle de la psychologie des enfants. Car cette ignorance non seulement compromet l'efficacité des trouvailles pédagogiques les plus ingénieuses, mais elle rend impossible la compréhension et l'application convenable des vraies méthodes. En bref, on ne s'improvise pas éducateur ; car le principal, dans l'éducation, est moins ce qu'il faut enseigner que l'art de l'apprendre à un autre — lequel art dépend de la connaissance exacte de la nature et des possibilités de cet autre. Les maîtres n'ont en somme appris à connaître de l'enseignement que sa partie objective : les connaissances — et on leur laisse tout ignorer de sa réalité subjective : le sujet à qui elles sont destinées. De là, une série d'erreurs de tactique — ou, si l'on préfère, d'op-

tique — qui compromettent leurs efforts. En voici quelques aspects.

Quand il s'agit, par exemple, d'un exposé magistral, le maître a tendance à ne voir dans ses élèves que la répétition en plusieurs exemplaires d'un type unique d'intelligence moyenne. Tous devront le comprendre en même temps et également bien. S'il veut fixer devoirs et leçons, afin de susciter et maintenir l'émulation, il se base alors sur les meilleurs élèves, c'est-à-dire soit sur les meilleures mémoires, soit sur ceux qui ont le travail facile. S'il constate que certains ont réussi à apprendre parfaitement leur leçon, il considérera comme mauvais élèves ceux qui n'en sauront que les deux tiers ou la moitié. Il n'admettra pas qu'on puisse être intelligent et avoir le travail pénible ou lent pour certaines matières. Il reprochera cette lenteur aux « paresseux » dont les devoirs ne sont jamais terminés et les leçons jamais bien sues. Les exigences du programme le poussent d'ailleurs à ces illusions : ne doit-il pas mesurer les capacités écolières à la quantité des matières qu'il doit officiellement leur enseigner ? Il répartira celles-ci dans des devoirs et des leçons obligatoires indistinctement pour tous, alors qu'ils conviendraient tout au plus aux mieux doués. Enfin, se considérant comme l'acteur principal de la classe, il se donnera beaucoup de peine pour ne jamais rester inactif, et croira qu'une bonne classe est celle où il se sera personnellement beaucoup dépensé. Quant aux vrais acteurs, assis sur les bancs devant lui, il s'emploiera de son mieux à obtenir d'eux — sauf en de rares circonstances — le silence et l'immobilité. En résumé, le maître se sera comporté comme s'il ignorait absolument les conditions psychologiques d'un travail efficace chez les enfants.

10. L'ABUS  
DE L'ENSEIGNEMENT VERBAL

Mais l'erreur assurément  
la plus grave est, à cet égard,  
celle qui est commise dans

le mode de communication des notions que le maître doit enseigner. Manuels, programmes et cours reposent sur ce postulat antipsychologique que ces notions peuvent être transvasées telles quelles dans l'esprit de ses élèves, et ce, à l'aide des formules verbales qui réussissent aux adultes. Ignorant la psychologie de l'enfant, qu'on ne lui aura appris ni en classe de philosophie, ni durant ses études de licence, ni même durant son agrégation (où le « stade pédagogique » n'est qu'une formalité sans portée) il ne saura pas que les formules qui lui sont utiles et familières restent extérieures à l'enfant, tant que celui-ci n'arrive pas à les repenser à sa manière et à les retrouver pour son propre compte. Car c'est un préjugé tenace et qui reçoit des consécration quasi officielles, que l'éducation doit se faire « principalement par la parole (1) ». De là, cette conception de la classe idéale : des enfants immobiles, bras croisés, lèvres closes, purs auditifs et réceptifs, alors qu'en réalité, les enfants sont d'ordinaire plutôt visuels, et ne demandent qu'à occuper leurs mains : le *puer sapiens* est d'abord : *faber*. Enfin, une dernière conséquence du verbalisme, c'est de tenir en estime les récitation « par cœur ». Pour qui connaîtrait les enfants, un tel « test » devrait être tenu pour des plus suspects, comme ne faisant jouer en eux que des ressorts machinaux, et inefficaces pour leur formation. Mais en réalité, les leçons récitées par cœur restent le type des leçons bien sues, parce qu'elles se rapprochent le plus du mode d'expression de l'adulte, et qu'elles flattent, à cet égard, son préjugé égocentrique.

11. *L'ATTITUDE  
EGOCENTRISTE*

Car toutes ces erreurs  
pédagogiques sont au fond  
la conséquence d'une atti-

tude égocentrique : le maître traite les enfants comme de petits adultes. Au lieu de se placer à leur optique et de se demander ce qui peut les intéresser et ce qu'ils peuvent comprendre, il leur suppose ses propres facultés : il les traite, eux, ignorants et débutants, comme il lui serait bon aujourd'hui d'être traité lui-même. Il estime utiles pour eux des connaissances et des formules qui ne conviennent qu'à des esprits déjà formés. Il les croit préparés à recevoir les notions pour lesquelles il éprouve personnellement de l'intérêt, sans songer qu'ils manquent de cette longue familiarité avec elles, que ses études spécialisées ont seules rendue possible. Il leur supposera également sa propre capacité : ce qu'il sait lui-même, ses auditeurs peuvent le savoir aussi. Il peut et doit, croit-il, les faire profiter de tout ce dont il a tiré personnellement profit. Ainsi l'érudit — on l'a souvent remarqué — fera fréquemment le plus mauvais pédagogue : soit dans ses explications, soit dans ses manuels, il sera intarissable, oubliant qu'il ne s'agit pas de céder au plaisir d'une récapitulation personnelle et de se distinguer personnellement, mais de se mettre à la portée de ses auditeurs.

## DANS LA SOCIÉTÉ

12. *LA MÉDIOCRITÉ  
DES CARACTÈRES*

« Les écoliers trop dociles,  
a écrit Claparède, ne seront  
jamais des hommes (1). » Ce

serait donc à l'école qu'il faudrait attribuer surtout la rareté des caractères, dont on s'est plaint souvent. L'enseignement favorise le développement de la timidité, de la méfiance de soi (2), du verbalisme, — souvent de l'hypo-

crisie, de la lâcheté et de l'arrivisme : des rapports officiels l'ont reconnu (3). La culture livresque continue à laisser la jeunesse désarmée devant les problèmes de la vie réelle. Les exemples abondent de cette inadaptation de l'école à la vie : Magistrature, Armée, Grande Industrie, Armement maritime, Haut Commerce, souffrent de la pénurie des qualités actives chez les jeunes gens (4). Théoriciens passables, ils se trouvent désarmés dans la « mêlée des faits ». Pourvus de solutions abstraites, ils n'ont le sens ni des choses, ni des hommes. On ne leur a pas appris à observer, à forger des décisions rapides, à les appliquer avec persévérance. Ils ne seront jamais, ni dans le travail social, ni dans leur foyer, ni dans leur vie intérieure, dignes d'être considérés comme des chefs.

### 13. L'ANARCHISME

Mais le régime de compression, qui fabrique en masse des médiocres, peut avoir sur certains un effet tout différent. Les personnalités les plus vigoureuses, en effet, se cabrent sous le joug physique et moral qu'on prétend leur imposer. Elles se refusent à passer dans le moule étroit qu'on leur a préparé. Incapables d'adaptation, elles se jettent à la révolte, qui peut prendre deux formes.

Ou bien elle se manifeste dès l'école, et ce sont alors les indisciplinés, les insupportables, les fauteurs de désordre, les ergoteurs, les insolents, les rageurs, les frondeurs, — ou bien la révolte demeure à l'état larvé : sous une soumission apparente, parfois coupée de brefs éclats, couvent des désirs effrénés d'une autre existence, qui serait véritablement une *vie* (1).

Au sortir de l'école, parfois avant, plusieurs directions s'offrent. Puisque les instincts les plus légitimes ont été méconnus et brimés, on rassasiera ceux-là et les



autres de n'importe quelle manière : vie de plaisirs, noce bête, lectures secrètes, amitiés suspectes, farces et chahuts d'étudiants, engouements littéraires, sports à corps perdu, agitation politique. Il serait facile de montrer que la plupart des sottises de ces grands enfants proviennent de ce qu'ils n'ont jamais appris à user de leur liberté, ni physique, ni morale, et qu'alors, inévitablement, ils en mésusent. Soulignons seulement le dernier aspect, particulièrement néfaste, de cette pétulance désordonnée.

Les grands pourvoyeurs des partis politiques extrêmes ne sont pas les idées sur lesquelles les jeunes s'enthousiasment, mais bien plutôt l'absence d'idées que cet enthousiasme suppose en eux. Qu'ont-ils appris de solide à l'école touchant les grands problèmes politiques et sociaux où ils sont appelés pourtant, dès 21 ans, à donner officiellement leur avis ? Quelques heures en classe de philosophie leur en ont donné un simple aperçu, — trop tard pour prévaloir contre des positions déjà prises, ou pour réagir contre une indifférence déjà acceptée — et trop brièvement pour devenir une base sérieuse de formation.

Par ailleurs, s'il s'agit d'âmes généreuses, elles ont, durant toute leur jeunesse, souffert d'être méconnues, suspectées et brimées ; en elles, ont couvé incessamment des ferments d'indépendance et de révolte, sinon de haine. Hostilité contre tout ce qui touche de près ou de loin à la vie scolaire : surveillants et maîtres (2), livres qu'on « balancera » dès le départ en vacances, cahiers de cours qu'on délaissera pour la vie, et, plus tard opposition qui s'étendra après l'école à toutes les contraintes sociales, devenues odieuses *a priori* parce qu'on en a fait un apprentissage détesté dans la contrainte scolaire. L'enfant devenu étudiant pourra, seulement alors, satis-



faire son désir exaspéré de liberté ou même de licence. Ceux que l'étude (une rareté), le sport, ou les amusements faciles (pour ne pas dire plus) n'intéressent pas, verront dans la politique un exutoire idéal à leurs ardeurs. Ici plus de maîtres, plus de surveillants, plus de geôliers, plus de tâches fastidieuses et vaines, mais un milieu vibrant, où chacun a le droit de dire son mot, et surtout de le crier, où les plus audacieux et les plus actifs sont les mieux considérés, où le « travail » n'est plus que jeu d'esprit si l'on choisit la place de doctrinaire (3), ou action grisante si l'on préfère celle de militant. Et d'ailleurs on ne choisit pas. Agitation et idées confuses, mêlées, concourent à la fermentation des jeunes énergies : on crie, on court, on cogne, — à peine a-t-on le temps de penser, c'est-à-dire de lire les excitations quotidiennes du journal, ou tout au plus quelques livres de lutte « bien tapés ». L'action d'abord, la pensée ensuite... Revanche sur l'école où il faut toujours penser, jamais agir.

Ainsi se garnissent aisément, sans grande propagande, les rangs que les théoriciens du « coup de force de droite » ou de la révolution de gauche conduisent à la bataille politique (4). La vie à laquelle on a interdit de sages manifestations, éclate maintenant en folles exubérances. « Allons, s'écrie Vallès à la Commune, c'est la Révolution... La voilà donc la minute espérée et attendue depuis la première cruauté d'un père, la première gifle d'un cuisinier (5). » Car Vallès, avant d'être « l'Insurgé » avait été « l'Enfant » et « le Bachelier », et ceux-ci expliquent celui-là. Nous avons eu l'occasion de connaître personnellement un écolier que l'étude ennuyait, et qui fut conquis au monarchisme par le récit entendu, à treize ans, d'une farce grossière jouée à un garde champêtre par un « camelot du roi ». Cet enfant, sorti d'une famille bourgeoise, eut alors, nous dit-il, « le pressentiment d'un

monde nouveau, où les mots et les livres n'étaient plus souverains, mais où il se passait quelque chose d'imprévu, d'irrégulier, de vivant enfin ». Au cours des années qui suivirent, il lut avec passion les œuvres de propagande royaliste qui lui donnèrent, durant toute sa jeunesse, de véritables ivresses mentales où se mêlaient le plaisir — ou l'illusion — de penser enfin par lui-même, de rompre avec les traditions politiques de sa famille, d'inquiéter ses maîtres, et d'affirmer violemment sa liberté par son attitude et ses idées. Plus tard, il transposa d'ailleurs ce besoin d'indépendance en des occupations purement intellectuelles et sans aucun rapport avec la politique. Histoire sans doute banale, vécue par bien des jeunes extrémistes dont le choix fut souvent déterminé par un sentiment initial de révolte et de goût du risque, éclos dans un milieu fermé aux joies de l'action et générateur d'intimes blessures. Refouler l'instinct combatif, dont le beau livre de M. Bovet a récemment démontré l'universalité et l'incompressibilité, au lieu de le canaliser et de le sublimer, c'est préparer son gaspillage, sinon son explosion destructive (6).

## CHAPITRE II

### LES CAUSES

Si l'on veut maintenant remonter aux causes immédiates de ces différents maux, on en trouvera de trois sortes : organisation administrative, conceptions relatives au baccalauréat, erreurs doctrinales. Avant de voir si toutes ne dépendent pas au fond d'une seule, il convient de les étudier d'abord successivement.

#### CAUSES ADMINISTRATIVES

Si l'on a donné aux lycées  
14. *LE PUER DOCENDUS* un aspect et des règlements de caserne, c'est surtout dans le but de faciliter la surveillance et la discipline des bataillons d'enfants qu'ils renferment. Le garçon, autant que possible, ne sera jamais livré à lui-même ; un contrôle continu doit s'exercer sur toutes ses activités. Toute fantaisie, toute irrégularité sont interprétées immédiatement comme un désordre punissable : telle est la loi administrative qui instaure dès l'abord un conflit permanent entre les jeunes instincts et le règlement destiné à les dompter. Évidemment, la surveillance et la discipline, telles qu'on les conçoit aujourd'hui, s'accommodent bien de ce procédé ; il est plus facile d'ignorer ce qui distingue, pour ne songer qu'à ce qui identifie : tout mouvement d'ensemble est à ce prix.

Mais malheureusement cette conception — défendable, jusqu'à un certain point, tant qu'il n'existait pas d'expériences concluantes de libéralisme disciplinaire — ne s'en tient pas là : elle s'impose à l'enseignement lui-même. L'esprit de l'enfant n'a, en principe, le droit de s'alimenter qu'aux programmes officiels, aux livres réglementaires, aux leçons en forme et aux explications *ex cathedra*. Ni les événements de la cité, ni ceux qu'apporte le journal n'ont le droit de pénétrer jusqu'à lui. Les seules exceptions sont celles des souscriptions de bienfaisance, dont on a d'ailleurs abusé : on se souvient alors que l'enfant est capable lui aussi de vibrer à l'occasion d'un geste de générosité collective ; on veut bien admettre alors sa capacité de compréhension et de pitié. Mais en dehors de l'acte surtout matériel qu'on sollicite alors de lui, on veut ignorer l'indéfini trésor de curiosités et de sympathies qui ne demanderaient qu'à se dépenser pour d'autres objets. L'administration ne veut connaître en lui que le *puer docendus* pour lequel ont été prévus un certain nombre de livres et d'idées dont elle renouvelle difficilement le stock.

En résumé, la vie scolaire apparaît à l'enfant comme étrangère à sa nature et hostile à ses besoins : il sent vite le conflit permanent entre deux mondes distincts : l'école, la vie. Au premier, il donnera en rechant un peu de son esprit, jamais son cœur. Vers le second, au contraire, se tendront tous ses désirs, d'autant plus dangereux que ses rêves le parent de mensonges.

15. L'APRIORISME  
DES MÉTHODES

Tout l'enseignement semble avoir été conçu pour des enfants irréels. Jamais, sem-

ble-t-il, ses organisateurs ne se sont avisés de se poser cette question si simple et si primordiale : quelles sont

les choses qui intéressent véritablement les enfants (1) ? Programmes et leçons ont été établis *a priori* ; aussi le moindre incident leur fait-il une victorieuse concurrence : un étranger qui traverse la cour déserte, l'arrivée du gargon, une abeille qui pénètre dans la classe, le bourdonnement d'un aéro, les échos de la rue, etc. : contre ces authentiques mobiles de l'intérêt enfantin, le maître actuellement est désarmé. Il dispose seulement de livres et d'idées conformes à la vieille psychologie abstraite. Il n'a, pour retenir l'attention de l'adolescent, que des manuels dont l'érudition est la seule qualité : des chefs-d'œuvre littéraires emprisonnés par des commentaires touffus et bourrés de minuties historiques. Des auteurs étrangers que l'on aborde par la grammaire et dont les éditions sans notes exigent un continuel effort de traduction. Des Histoires qui s'étendent sur des détails qu'on est à peine en droit d'exiger d'un licencié. Des Géographies qui, dès la sixième, et en un an, voudraient infuser à l'écolier de 12 ans la science d'un bachelier (2). Des Zoologies, la science concrète par excellence, où, pour les mêmes élèves, on prévoit des « sommaires » à connaître par cœur (3). Des Grammaires qui se proposent d'apprendre à l'élève à lire et à comprendre les textes, voire à parler (4). Des Vocabulaires qui veulent lui apprendre à penser (5). Bref, d'une manière générale, tout l'enseignement est présenté sous une forme abstraite et dogmatique à laquelle on attribue sans doute la mystérieuse vertu de créer des idées fraîches dans les jeunes cerveaux. Inculquer des mots, des nomenclatures, des définitions, des formules à l'usage de la pensée adulte, tel est le but actuel de la vie scolaire, et leur acquisition par l'élève constitue le seul critère pour juger la valeur d'un devoir, d'une composition ou d'un examen.



16. LA FICTION  
DE L'ÉLÈVE ABSTRAIT

L'Administration veut  
ignorer l'enfant tel qu'il  
existe réellement, pour

n'apercevoir à sa place qu'un modèle unique conçu *a priori*, auquel on espère qu'il correspond plus ou moins, ou selon lequel on compte pouvoir, à la longue, le façonner ; mais cette image factice ne se contente pas d'usurper la place des enfants réels dans les règlements : elle franchit la porte des classes et s'impose même aux éducateurs.

A la place des petits êtres vifs, remuants, pleins de mille curiosités, avides de voir, de palper, de fabriquer, profondément diversifiés déjà, on n'aperçoit plus que des entités malléables, qui diffèrent seulement par leur âge ou leur « niveau mental » abstraitement déterminé. Les élèves sont traités comme autant d'unités psychologiques identiques soumises à un régime commun de travail. Les programmes, une fois déterminés *a priori*, sont répartis dans les heures de classe et constituent une ration obligatoire pour tous les élèves, quelles que soient leurs différences individuelles. On suppose que l'enfant est capable, non seulement de devenir une petite encyclopédie vivante, mais encore d'y parvenir par des moyens en contradiction radicale avec la plus élémentaire psychologie, c'est-à-dire sans besoin et sans intérêt. Le devoir scolaire s'identifie avec le devoir kantien : on exige de l'écolier ce que personne, de l'aveu même de Kant, n'a peut-être jamais accompli : une action dictée par la pure raison. On ne se contente pas — ce qui est une première erreur — de voir en lui un petit adulte ; on oublie même les conditions d'exercice d'une pensée mûrie. « Jamais, remarque Claparède, il ne viendrait à l'idée de personne d'exiger d'un adulte une œuvre de quelque valeur, dans les conditions stérilisantes de coercition et d'artificialité



que l'école impose à ses malheureux potaches (1). » Mais ce qu'on ne songe pas à demander à l'adulte, il paraîtra naturel de l'attendre de cette pure abstraction qu'est devenu l'écolier (2).

17. LE SURPEUPLEMENT  
DES CLASSES

C'est surtout, croyons-nous, à cette conception abstraite de l'élève que l'on est

en grande partie redevable des classes surpeuplées. Les difficultés budgétaires, ordinairement invoquées, ne sont qu'une cause occasionnelle : à elles seules, elles n'auraient pas suffi à laisser s'établir un régime absurde qui compromet — pour quelques économies assez sordides — l'efficacité de l'organisation totale de l'instruction. Il faut autre chose que l'insuffisance des crédits pour expliquer cette acceptation d'une situation néfaste aux principes mêmes de l'enseignement, qui supposent l'éducateur capable de s'assurer qu'il est écouté, compris et suivi par la plus grande partie des élèves. Or, passé un certain nombre, une telle condition devient irréalisable. Si l'on a pu et si l'on peut encore s'y tromper, c'est seulement à cause de l'ignorance où l'on se tient des enfants réels : car le nombre des élèves, dont l'importance est capitale avec des enfants *réels*, à peu d'importance avec des enfants *abstraits*. On peut faire la classe à un nombre indéterminé d'entités disciplinées selon les règlements *a priori* qu'on leur prépare : leur cohorte immobile, silencieuse, collectivement et synchroniquement attentive, docile à merci, sera conduite aisément par l'éducateur dans les sentiers de la science... Le nombre n'en sera limité que par la grandeur des locaux, ou la portée moyenne de la voix magistrale. Une telle classe — faut-il le rappeler ? — n'existe que très exceptionnellement, lorsqu'un sujet intéressant polarise

momentanément l'attention générale, ou que le passage insolite de quelque autorité immobilise les plus remuants et les plus bavards. Or, cette immobilité artificielle, si rare quand l'effectif dépasse une quarantaine d'élèves, est postulée comme normale durant toute l'année par l'existence des classes nombreuses. Principe en contradiction avec la réalité des enfants dont on ne peut espérer obtenir, en masse et à volonté, soit le silence, soit surtout l'attention — et qui décourage l'ingéniosité des maîtres à découvrir de bonnes conditions de travail. C'est seulement avec des enfants abstraits que le problème du surpeuplement ne se pose pas — et c'est avec eux seulement que les raisons budgétaires peuvent prendre quelque consistance dans un pays que ses crédits pour l'instruction publique placent dans les derniers rangs des états européens.

#### LES POSTULATS DU BACCALAURÉAT

##### 18. LA FICTION DU BON ÉLÈVE

Si l'on se place maintenant au point de vue de l'examen, le bon élève ne

sera pas défini par sa supériorité dans telle ou telle matière, c'est-à-dire par un principe interne de distinction, mais par l'aptitude générale à réussir un peu suffisamment dans toutes les branches, pour s'assurer la moyenne soit aux notes trimestrielles, soit au baccalauréat. A la limite, évidemment, le bon élève serait celui qui serait fort en tout. Mais l'expérience ayant montré que les élèves les plus excellents n'enlèvent jamais tous les prix de la classe (ceux-ci se répartissant d'ailleurs parmi un quart environ de l'effectif de la classe, et souvent moins encore), l'idéal commun du bon élève reste celui qui mérite, ou peut mériter en tout des notes *passables*.

Une fois ce principe posé, deux conséquences pratiques en découlent : d'abord les matières pour lesquelles l'enfant montre des dispositions caractérisées remplissant, et au delà, la condition exigée, il est inutile de s'en préoccuper. Il suffit de le laisser tranquille là-dessus : il en saura toujours assez pour « décrocher la moyenne ». En revanche, les matières ingrates feront l'objet de soins spéciaux : leçons particulières, cours de faibles, récompenses, menaces et pensums, rien ne sera épargné pour éviter au futur candidat une mauvaise note qui pourrait l'éliminer. Ainsi tend à se former une masse de candidats moyens partout, donc incurablement médiocres (1) — et ceci au détriment de ses dispositions spéciales que l'on néglige volontairement pour réaliser un véritable « forçage » sur les points faibles. Mutilation et surmenage, telle est la double rançon du système actuel (2).

A cet état de choses, il y a pourtant un remède : le bien doué peut racheter, par une bonne note dans sa spécialité, les faiblesses voisines. Mais pratiquement, ceci ne vaut que pour les séries scientifiques. Pour les lettres, le meilleur élève ne peut guère compter sur une note supérieure à 13 ou 14, et le jeu des coefficients l'oblige tout de même à s'assurer au moins un 6 ou un 7 pour le reste, ce qui exige autant de préparation que pour obtenir la moyenne. Par ailleurs, comme à l'oral la proportion des coefficients tend à se renverser, il risque simplement de retarder son échec. Le remède n'est donc guère applicable que pour les sections scientifiques, où les candidats peuvent tabler sur des notes excellentes, et se payer ainsi le luxe d'une note franchement mauvaise pour la composition littéraire : tous les professeurs de Philosophie connaissent l'insouciance des élèves de la classe de Mathématiques à l'égard de l'épreuve écrite de logique ou de morale. Mais en dehors de ce cas, la médio-

crité reste un idéal, et toute culture de prédilection est plutôt considérée, pour l'examen, comme une hypertrophie dangereuse (3).

19. LA FICTION  
DE L'APTE A TOUT

L'élève abstrait doit être  
apte à profiter de tout ensei-  
gnement et à s'accommoder

des programmes les plus surchargés. Donnez-moi n'importe quel enfant et j'en ferai un bachelier, — tel est le postulat avoué de notre organisation secondaire. On admet l'existence d'une aptitude générale à recevoir l'enseignement encyclopédique qui y est donné : l'enfant est considéré comme une *matière* à laquelle l'éducation doit imposer sa *forme*. Ses aptitudes et ses inaptitudes ne comptent qu'en fonction de la « moyenne » à obtenir. Ce qui inspire le choix des matières de programme ou d'examen, c'est une idée toute théorique de l'homme instruit en général. La discussion ne porte guère que sur les deux formes sous lesquelles on peut la concevoir : Humanités ou Technicisme ; la récente et très suggestive enquête menée par M. Paul Arbrousse-Bastide dans *Pour un Humanisme nouveau* fait apparaître constamment le même postulat (1). Telle est l'illusion que l'on peut appeler la fiction de *l'apte à tout* : nous en trouvons du reste une exposition systématique dans le livre *De l'Esprit* de Helvétius.

20. LES VERTUS  
DE LA MÉTHODE  
D'APRÈS HELVÉTIUS

Il faudrait remonter au  
moins (1) à Descartes et au  
pouvoir illimité qu'il attri-  
buait à la méthode pour faire

participer n'importe quel homme raisonnable aux vérités « les plus relevées ». Mais Helvétius a pour nous l'intérêt d'avoir fait de ce principe une application pédagogique

qui subsiste encore aujourd'hui. On suit, dans le livre *De l'Esprit*, l'enchaînement d'illusions d'où peut naître cette notion confuse de l'apte à tout (2). Helvétius commence par diminuer jusqu'à les rendre « insensibles » les inégalités « occasionnées par les différentes constitutions des hommes ». Remarquons le procédé : c'est celui de l'assimilation par appauvrissement (3), le même qui préside à la fiction de l'élève abstrait comme à celle du bon élève. Ce *puer docendus* dépouillé de toutes ses aptitudes propres, et celles-là bien réelles, va recevoir en compensation une foule d'aptitudes possibles, mais qui n'ont aucun fondement subjectif. D'abord l'aptitude aux mathématiques : « tous les hommes bien organisés sont capables d'attention, puisque tous peuvent concevoir les premières propositions d'Euclide. Or, tout homme capable de concevoir ces propositions peut les entendre toutes ». On croirait entendre un partisan actuel de l'égalité scientifique : si les premières pages de la géométrie sont passées dans la tête d'un écolier, tout le reste est capable de suivre. On confond la force de cohésion logique qui unit les vérités mathématiques, des plus simples aux plus complexes, avec la capacité et la rapidité d'assimilation d'une intelligence donnée.

D'ailleurs, Helvétius ne s'en tient pas là : il étend son raisonnement à toutes les autres sciences : langues, musique, peinture, etc. Il fait mieux encore. D'après lui, si l'on est capable de comprendre, c'est qu'on aurait été capable de créer de son propre chef. Pour lui, comprendre n'implique pas seulement, comme on l'admet aujourd'hui, qu'on est capable de repenser pour son propre compte, mais aussi qu'on peut inventer de toutes pièces et « arriver ainsi à une découverte qui place l'inventeur au rang des hommes illustres... Je vais faire de mon fils un Tartini... », annonce-t-il sans rire. Pareillement, il se



déclare capable de « former » un peintre : il suffit de prendre les enfants dès la première jeunesse, de leur donner un maître habile, et d'attendre que « le désir de la gloire » en fasse un Rubens ou un Greuze. Et il conclut : « Ce que peut une excellente éducation c'est de multiplier le nombre des gens de génie dans une nation ».

21. LA PROIE POUR L'OMBRE Une confiance aussi démesurée dans les vertus de l'éducation peut faire sourire : elle n'en est pas moins à la base de notre enseignement, et surtout des espoirs de nombreux parents. Pour beaucoup, en effet, il suffira de confier l'enfant à quelques bons professeurs, ou à quelques maîtres réputés pour en faire un savant ou un virtuose. Si l'expérience échoue, si le garçon bâille aux mathématiques, si la fille abandonne le piano après plusieurs années d'un jeu médiocre, on incrimine leur paresse, leur manque d'énergie, sinon leur ingratitude. « Pourquoi voit-on si peu d'hommes illustres ? se demandait Helvétius, c'est que l'étude est une petite peine. » Ainsi s'aveuglent les familles : si l'enfant n'a pas voulu répondre à leurs espoirs et réaliser leurs chimères, s'il n'a pas « profité » de l'enseignement qu'on lui a fait donner à grands frais, s'il est resté un cancre, ce n'est pas leur faute, c'est la sienne. « Ah ! s'il avait voulu travailler !... » Consolation illusoire : *pourquoi* n'a-t-il pas voulu ? Pouvait-il seulement ? C'est au fond ce qu'on ne recherche jamais sérieusement (1).

Telles sont sans doute les raisons pour lesquelles cette conception de l'écolier bon à tout devenir, bien qu'en contradiction flagrante avec la réalité des individualités enfantines, a pu s'établir et durer : elle flatte à la fois l'amour-propre des parents, toujours prêts à voir dans leur progéniture quelque génie en herbe, — et



le désir des professeurs de voir en tout enfant un terrain favorable pour y cultiver leur spécialité, des bienfaits de laquelle il serait regrettable de le priver. De là autour des réductions de programme et d'horaires, des querelles qu'on a pu comparer à « la bataille ridicule des professeurs de M. Jourdain ». On maintient donc et l'on augmente encore des programmes encyclopédiques dignes d'un Spencer ou d'un Auguste Comte. On prétend obtenir ainsi de petits génies, ou tout au moins d'incontestables talents. Et l'on s'étonne, quand viennent les examens publics, de se trouver en face de petits niais qui ont fait « pis que perdre leur temps ».

Tout le mal est donc venu de ce qu'au lieu de considérer et de traiter *in concreto* les élèves donnés, avec leurs dispositions particulières et leurs goûts individuels, au lieu de les pousser à se développer dans *leur ligne propre* (ce qui est l'unique moyen de révéler leur talent et même leur génie, s'ils en ont), on a préféré faire abstraction d'eux, ou plutôt les traiter comme des abstractions, comme des « matières », offertes à toutes les « formes » possibles : on a sacrifié leur réalité à une image complaisante.

## LES PRINCIPES IDÉOLOGIQUES

22. *ARISTOTE ET L'INDIVIDU* D'où vient que ces diverses fictions sont plus fortes que la vie elle-même, qui leur inflige des démentis constants ? Pourquoi l'esprit humain a-t-il tendance — non pas à utiliser des concepts abstraits pour se fixer et se communiquer, mais à abuser de ce procédé là même où sa nocivité est évidente. Ceci a lieu dans deux cas : d'abord dans la connaissance des enfants individuels, qui ont été vus et traités comme de petits adultes, par

suite d'une analogie paresseuse qui a fait abstraction de tout ce qui les particularise ; ensuite dans l'oubli de ce fait que l'enfant débute par des connaissances singulières. Pour expliquer ce double abus, si étrange que cela paraisse, c'est à Aristote qu'il faut remonter, et à sa théorie de l'intellect.

On sait que pour le philosophe grec, l'intelligence est incapable de saisir l'objet individuel, car celui-ci, entaché de ce quasi Non-Être : la matière (qui joue à son égard le rôle d'un *principium individuationis*) —, devient, de ce fait, foncièrement irrationnel. Par conséquent, nul moyen pour l'intelligence d'appréhender directement l'individu — et telle est la force de cette doctrine qu'on admet encore couramment de nos jours une de ses conséquences les plus remarquables, et les plus contestables : à savoir que, de l'individu, il n'existe pas de science. Pour baser son affirmation, Aristote cite le cas des petits enfants, qui, nous dit-il, appellent *Papa* tous les hommes (1) ; ils appliqueraient ainsi ce mot, et par suite le concept correspondant, non pas à leur père considéré comme un être humain distinct, mais à leur père conçu abstraitement en tant qu'homme.

Mais une telle interprétation est psychologiquement insoutenable : elle postule, en effet, que la réaction verbale de l'enfant est l'expression d'une pensée abstraite. Or le mot *papa* peut très bien correspondre à une notion telle que : *Voilà un individu* qui a un chapeau (ou un habit, etc.) comme papa — ou encore à une simple erreur : *Voilà papa*. Dans tous ces cas il s'agit évidemment d'un concept singulier, ayant une portée limitée à un seul individu — et non d'une idée générale. Que ce concept soit tout proche de recevoir l'intention de généralité, c'est indéniable. Il suffira, par exemple, que l'enfant, quand il a pris pour son père un étranger, se

rende compte de son erreur : il aura « joué » leur ressemblance ; pour peu qu'il arrive aussi à la « penser » — ce qui est une simple affaire de *prise de conscience* — il saura désormais qu'un seul et même nom a pu s'appliquer fortuitement à deux choses différentes, et il ne manquera pas d'exploiter rapidement ce succès ; mais on voit bien qu'il s'agit jusqu'alors d'une généralisation de fait, non de droit. Il faut remarquer d'ailleurs que, même quand l'enfant ne se trompe pas, et qu'il applique correctement le mot *papa*, il est prêt également à faire un usage général du concept correspondant ; car l'aspect de son père varie beaucoup avec la distance, l'angle, l'éclairage, l'attitude, le costume, etc. ; et l'idée unique qu'il possède de son père peut être évoquée ainsi par une multitude de représentations qui diffèrent les unes des autres. C'est précisément d'ailleurs la raison pour laquelle il nomme *papa* les hommes qui lui rappellent un des multiples traits grâce auxquels il identifie son père. En tout ceci, l'enfant est certes préparé à la généralisation, mais sa pensée vise un objet déterminé ayant une existence *hic et nunc* — et nullement la *quiddité* de l'homme.

Il faut bien remarquer, du reste, que l'enfant n'appelle pas *tous* les hommes *papa*, mais seulement ceux qui présentent avec lui une certaine analogie. L'approche de certains « hommes », trop dissemblables, le fait pleurer, ce qui n'arriverait pas s'il pensait à l'homme en général. Inversement, il lui arrive de ne pas reconnaître son père s'il a changé d'habit, ou de coiffure, s'il cache une partie de son visage, s'il le déforme par une grimace, etc. Car, alors, aux yeux de l'enfant, *papa* n'existe plus : un étranger a pris sa place. Ce n'est donc pas l'homme en général qu'il désigne par le mot : *papa* : c'est bien son père considéré *in concreto* et seulement quand il l'a identifié réelle-

ment, ou ce qui revient au même, quand il a cru le reconnaître.

Une autre raison de croire au caractère concret de l'idée que l'enfant a de son père, c'est son étonnement le jour où il apprend que son père est un « homme ». Le concept « papa » est tellement individualisé pour lui qu'il répugne à le faire entrer dans l'extension d'un terme qu'il croyait réservé à tous les hommes autres que son père. On peut d'ailleurs faire cette remarque pour toute sorte de concept. Ce n'est pas sans difficulté que l'enfant apprend, par exemple, qu'un marin, un officier, sont des « soldats ». Non, c'est un marin, répliquera-t-il maintes fois avant d'admettre que ces êtres spécialisés par son intelligence puissent être aussi conçus sous un terme plus général. L'enfant a donc tendance à penser l'individu avant l'espèce, et l'espèce avant le genre — mais il le fait à l'aide de concepts schématiques et globaux qui ont pu faire illusion aux psychologues théoriciens ; car si la compréhension de ces idées est relativement pauvre (bien qu'elles comportent certainement un détail caractéristique pour l'enfant), leur extension se limite pourtant à un objet unique.

Ainsi la psychologie de l'enfant, au lieu de vérifier la théorie d'Aristote, la dément au profit du caractère concret des concepts spontanément émis par l'intelligence humaine. Mais de ceci découle alors une conséquence pédotechnique très importante : s'il n'est pas prouvé, comme l'ont cru si longtemps les éducateurs rompus aux humanités gréco-latines, que l'enfant généralise spontanément, facilement et immédiatement, il faut se demander à partir de quel moment il arrive à user avec aisance de nos pensées abstraites. A quel moment apparaissent-elles en lui ? N'y a-t-il pas des abstractions qui se produisent plus vite que d'autres ? La chose ne

varie-t-elle pas selon les enfants et selon leurs familles d'esprit ? Par quel processus se forment-elles ? L'adulte peut-il être d'une aide quelconque dans leur élaboration, ou celle-ci est-elle entièrement spontanée et soumise à une maturation individuelle qui échappe entièrement à ses prises ? Dès lors, la forme abstraite des connaissances *constituées* ne serait-elle pas de nul usage pour l'enfant qui en est à la phase de la connaissance *constituante* ? Avec les livres et les explications verbales, n'oblige-t-on pas l'écolier à prendre comme point de départ ce qui devrait être un point d'arrivée ? Telles sont du point de vue génétique, les questions qui se posent — et que ne se sont sans doute jamais posées ceux qui ont eu la mission d'organiser officiellement l'Enseignement, depuis la découverte de l'imprimerie.

23. UNE RATIONALISATION  
IRRATIONNELLE

En outre, une fois admise l'inaptitude de l'intelligence à saisir l'individuel, et celui-ci n'étant considéré que comme un sous-produit de la pensée, et comme inférieur même dans l'ordre du réel, — on a cru que c'était une besogne indigne de l'éducateur de s'intéresser à l'individu, qui n'est qu'un aspect « accidentel » et périssable de l'être humain : seule, en effet, sa personnalité abstraite est digne d'intérêt, puisqu'elle est dégagée des éléments matériels qui entachent l'individualité et qu'elle participe ainsi à cette universalité de l'homme en soi, qui hantait les rêves métaphysiques de Platon. A la suite de l'auteur du *Phédon*, on s'est tellement préoccupé de débarrasser l'homme concret de toutes les traces du « borbier » où le tient enfoncé sa « matière » qu'on s'est taillé de lui une image idéale — et irréelle — qui n'a même pas, pour les scolastiques qui en ont abusé, l'excuse d'être conforme



à leur conception philosophique de la création (1).

Donc, une fois admise la précellence du type universel, on n'a plus à s'inquiéter d'êtres concrets individuels : on pose en principe qu'ils sont, comme tels, incompréhensibles, irrationnels et que ce serait leur rendre un mauvais service que de développer leurs excroissances. En ce sens, M. Charles Blondel continue Saint Thomas. Par ailleurs, la suppression des particularités individuelles simplifie considérablement la tâche du professeur : il est plus facile de se représenter les élèves sous un aspect uniforme et de les traiter pareillement ; il est plus facile de réciter, et surtout de dicter un cours tout fait, que de le fabriquer sur place et pour ainsi dire à la mesure de son auditoire (*omnes et singuli*) et selon les besoins du moment. Dans le premier cas, il suffit de grouper des propositions dans un ordre logique tel, qu'elles soient compréhensibles, si elles leur étaient traduites, à des Japonais ou des Patagons. Dans le second cas, il s'agit de s'adapter aux enfants, de trouver à chaque minute la phrase qui porte, le mot qui éveille l'esprit, la comparaison qui le captive, l'image qui le séduit, ou l'occupation qui le stimule. Il s'agit de surveiller les signes d'inattention, d'incompréhension, de fatigue, et, au lieu d'un plat tout fait, d'apprêter la nourriture à toute seconde. Il s'agit surtout d'abandonner la parole commode pour permettre aux élèves de penser, et leur faire trouver par eux-mêmes ce que par l'oreille ils n'apprendront jamais. Dans le premier cas, le maître n'a qu'à se représenter des enfants abstraits, une classe uniforme ; dans le second, il lui faut, selon une expression célèbre qui trouve ici son application naturelle, « faire attention à la vie », à cette vie qui, devant lui, pétille ou s'endort dans les yeux de ses élèves.

Ainsi s'est peu à peu opérée une « rationalisation » de l'enseignement qui tournait le dos non seulement aux

réalités, mais encore à la raison, si du moins celle-ci a pour fonction essentielle de maintenir le contact entre l'Homme, qu'il soit ou non éducateur, et le Réel.

#### LE SOCIOLOGISME

Sous un autre rapport  
 24. LA « PASSIO DOMINANDI » une telle rationalisation apparaît encore comme inadmissible, car cette substitution de concepts imaginaires aux enfants réels est, au fond, inspirée par des motifs ou plutôt par des mobiles que la raison ne contrôle pas : c'est la satisfaction de tendances peu avouables qui, en fin de compte, ont maintenu l'abstractionnisme en éducation. Sans doute, les facilités qu'il offre à l'éducateur ont été pour quelque chose dans sa permanence ; mais il n'aurait sans doute pas survécu aux attaques dont il a été l'objet — depuis Rabelais et Montaigne — s'il ne s'était alimenté à une source profonde : l'instinct de dominer. Car une **tendance relativement précoce**, chez l'enfant, c'est la passion de dominer. Encore au berceau, il tâche de plier à ses désirs les gens et les choses : on sait comment les enfants gâtés soumettent à leur esclavage tous ceux qui ont l'imprudence d'y consentir. Dès qu'ils ont appris que leurs paroles, leurs mimiques ou leurs cris sont capables de provoquer dans leur entourage des réactions favorables, ils usent et abusent de leur pouvoir pour le simple plaisir de l'exercer. Ils font ainsi tourner le monde autour de leur moi minuscule sans jamais se lasser du jeu. Ils ne s'interrompent qu'à bout d'imagination. Encore arrive-t-il que, ne sachant plus que demander, irrités de leurs désirs sans objet, ces capricieux tyrans se mettent parfois à hurler d'exaspération.

Cette *passio dominandi*, rarement combattue ou dis-

ciplinée durant la jeunesse, ne manque pas de se développer plus tard, aggravée encore par le fait que la vie se chargera de refuser bien des choses à ces enfants auxquels leurs parents accordaient tout, provoquant ainsi un vif désir de représailles. Le même résultat peut être d'ailleurs obtenu par une éducation trop sévère : les enfants élevés trop durement, et dont la famille ou l'école ont contrarié systématiquement les inclinations les plus légitimes, s'en revanchent une fois adultes, dès qu'une parcelle de pouvoir, de quelque nature qu'il soit, leur est confiée. Conséquences banales d'un refoulement maladroit, et qu'on avait observées avant Freud.

Exception faite donc des enfants élevés avec équilibre — une rareté — nombreux sont ceux qui prennent leur place dans la vie sociale avec un âpre désir d'exercer autour d'eux leur règne, sans autre limite que leur fantaisie. Grisés par la moindre parcelle d'autorité, militaire, industrielle ou administrative, qu'il s'agisse du double galon d'un caporal, de la délégation d'un contremaître, ou de l'écritoire d'un bureaucrate, le pouvoir sera exercé par eux d'une façon maladroite, tracassière, anti-sociale, par ces novices de l'autorité qui en font l'apprentissage dix ans trop tard sur des subordonnés passifs, complaisants ou apeurés.

Examinons comment un tel abus peut se produire quand il est le fait de ceux qui — de près ou de loin — président aux destinées de l'enfant, en commençant par son milieu naturel, la famille.

La famille est une institution naturelle si respectable et si utile au développement normal, (lorsque les relations *personnelles* entre ses membres y fonctionnent

normalement), qu'il est difficile d'élever à son sujet des critiques sans inquiéter les plus légitimes susceptibilités. Qu'il soit donc bien entendu que ce n'est pas l'institution familiale que nous mettons en cause, mais une certaine conception que les parents se font de leurs droits. Nous dénonçons, non pas l'usage de ces droits, mais un abus doublement néfaste, qui rend leurs enfants malheureux sans assurer leur propre bonheur.

Tout détenteur d'une autorité court le risque d'en abuser. La joie de commander rejoint par des degrés insensibles le sadisme de tyranniser. Si rien ne vient faire contrepoids, les degrés sont vite franchis. C'est ce qui a lieu précisément dans l'exercice de l'autorité familiale : de par les mœurs, pénétrées encore, grâce à la jurisprudence, de droit romain, de par le code lui-même, le père de famille est aujourd'hui muni de pouvoirs presque absolus. Exception faite de mauvais traitements, ou de violences exceptionnelles, la loi n'a pas à connaître des sévices matériels ou moraux qu'il peut exercer sur ses enfants. Ce n'est pas le lieu de décider s'il vaut mieux qu'il en soit ainsi ; mais il faut constater qu'en fait l'enfant, jusqu'à sa majorité, dépend étroitement de sa famille. Elle a sur lui des droits réels, déterminés, sanctionnés par la loi et auxquels elle tient jalousement, et parfois, il faut le dire, un peu aveuglément (1).

Au nombre de ceux-ci existe celui d'imposer l'école et la section scolaire de son choix. Or ici interviennent couramment des motifs discutables et qui ne coïncident que fortuitement avec les véritables intérêts de l'enfant.

Il y a d'abord, dans la classe bourgeoise, le désir de conserver leur fils le plus longtemps possible auprès d'eux. Dans son propre intérêt, croira-t-on, et pour son propre bonheur, on cherchera le métier qui lui permettra de ne pas quitter la maison familiale — ou du moins

le milieu social familial aux parents : ce sera donc souvent le métier paternel — industrie, commerce, profession libérale, carrière militaire — qu'on imposera d'autorité au fils, surtout s'il est unique. Prenant la suite de son père, il bénéficiera de son expérience, de son outillage, de sa clientèle, de ses relations (2). Calcul théoriquement raisonnable, mais qui peut être source d'erreurs graves et douloureuses, si l'enfant n'éprouve pour l'occupation qu'on lui impose qu'ennui ou dégoût. Dans ce cas, l'ennui et le dégoût commencent dès l'école, où l'enfant devra, bon gré, mal gré passer par un cycle d'études en harmonie, non avec ses aptitudes, mais avec la profession future à laquelle on le destine : car c'est elle qui oriente impérieusement le jeune homme vers la section « Lettres » ou la section « Sciences »...

Dans la classe ouvrière, un autre facteur intervient. Souvent le désir de garder l'enfant auprès de soi est combattu par le désir plus vif encore de le « pousser » socialement, d'en faire un « monsieur » qui n'aura plus besoin de manier les outils paternels, mais portera chapeau et faux-col. Dans les fermes, on rêvera pour le garçon d'une situation où il ne sera plus obligé de se livrer, en sabots, au dur travail des champs. En conséquence, on se préoccupera de lui faire obtenir ce « certificat de bourgeoisie », ainsi a-t-on nommé le baccalauréat, qui lui permettra de devenir un employé ou un fonctionnaire qui fera l'orgueil des siens. L'orgueil — et la tranquillité : soulignons ce dernier trait de la mentalité des parents. Une carrière paisible, dotée d'un revenu fixe, avec, au bout, une pension de retraite, tel est l'idéal que ne dépassent pas les rêves de beaucoup de parents. Ils croient avoir tout fait pour leurs enfants quand ils leur ont assuré la sécurité matérielle, oubliant que certains les maudiront peut-être plus tard d'avoir délibérément



supprimé de leur vie tout ce qui aurait pu en faire la valeur : *et propter vitam, vivendi perdidisse causas*.

Quoi qu'il advienne de ces destinations sociales *a priori*, il s'agit là d'orientations arbitraires, qui n'ont souvent aucun rapport réel avec la nature des principaux intéressés : les enfants. Il faut y voir un manque total de respect pour le mystère de ces personnalités enfantines qui devraient être le centre des préoccupations. Premier abus du pouvoir paternel qui, avant de faire des déclassés ou des ratés dans la vie, fait des « déplacés » et des « ennuyés » dans les écoles.

Mais ceci ne concerne que

26. L'AUTORITARISME  
DES PARENTS  
ET LES ÉTUDES SECONDAIRES

l'aiguillage des enfants, et non pas les études elles-mêmes. Au terme de leurs études, les jeunes gens pourraient à la rigueur se soustraire à une profession qui les rebute, si celles-ci leur avaient permis de prendre conscience de leurs possibilités et de leurs aptitudes particulières. Nous allons voir maintenant qu'une telle correction de l'erreur initiale est à peu près impossible dans le régime actuel. D'abord la médiocrité où l'enseignement du second degré contraint les élèves, étouffe en eux toute velléité de travail personnel et de développement original. En outre, la sanction qui termine les études secondaires est conçue de telle manière qu'elle maintient le jeune homme dans l'ignorance de ses propres capacités, constamment méconnues, et qu'elle lui interdit, à de rares exceptions près, de modifier le choix fait pour lui par ses parents. Habitué à la passivité durant tout le cours de ses études, il est maintenant incapable de réagir. Le baccalauréat réalise un nivellement systématique où s'endorment les personnalités qui ne sont pas douées d'une exceptionnelle vigueur.

Mais même pour celles-ci, qui auront reconnu, au cours de leurs études, l'erreur d'aiguillage dont elles ont été victimes, et qui seraient décidées à la corriger, un nouvel obstacle se dresse.

Pratiquement, en effet, le baccalauréat ne mène à rien, en sorte que le nouveau bachelier, incapable de toute occupation rémunératrice, est à la merci des exigences de ses parents qui peuvent ainsi lui imposer la profession ou les études supérieures de leur choix. M. Goblot a excellemment mis en relief, dans l'étude sociologique qu'il a consacrée à la bourgeoisie française contemporaine, le caractère somptuaire des études qu'elle impose à ses enfants (1). Ce que la bourgeoisie tient avant tout à développer chez ses fils, ce n'est pas leur personnalité, ce sont les caractères distinctifs de leur classe. La première des raisons, c'est le besoin de créer une *barrière* entre elle et les classes ouvrière et paysanne ; mais on peut y voir — surtout aujourd'hui où le baccalauréat s'est ouvert largement à ces dernières — le désir des parents, bourgeois ou non, de tenir en mains la destinée des enfants au delà même de l'âge où la loi leur en donne la libre disposition. L'inutilité sociale à peu près absolue représentée par le baccalauréat est, pour les parents, un sûr garant que leur fils ne pourra accepter que la profession qu'ils ont projeté de lui faire *embrasser* (ironie des termes...). L'enseignement secondaire, enseignement de luxe, offre ainsi le double avantage d'être assez inaccessible à la masse, et de représenter un titre inutile dans la lutte pour la vie. Les parents s'accommodent très bien des programmes encyclopédiques sous lesquels plie l'esprit de leurs enfants. *Il en restera toujours une teinte*, aiment-ils à dire. Et cette « teinte » à laquelle on reconnaît les gens « distingués » suffira pour différencier les jeunes bourgeois des fils d'ouvriers (2), tout

en ne représentant aucune possibilité pratique de libération à l'égard des intentions familiales.

En ce qui concerne l'éducation des filles, sa merveilleuse inutilité provient, en outre, de ce qu'elles sont élevées avant tout pour faire la fierté de leur famille, et particulièrement de leurs mères. Les choses n'ont guère changé depuis que l'abbé Dupanloup dénonçait « la folle exigence des parents » qui veulent que leurs filles soient « parées d'un certain savoir, ornées de toutes ces frivolités qu'on appelle arts d'agrément (3) ». Parmi ceux-ci, le piano règne encore en maître, et bien rares ceux qui ont le bon sens de le remplacer par une machine à écrire ou à sténotyper. C'est que les parents ne se soucient guère de voir leur fille — souvent unique — « gagner sa vie » en les quittant. Ils préfèrent en faire une poupée maniérée « qui sait mille choses par cœur », dans laquelle se reconnaîtront et s'admireront le monde où elle va entrer et ceux-là mêmes qui veulent qu'elle y brille.

Cet abus d'une autorité légitime dans son principe est d'ailleurs consacré par l'usage. Un théoricien aussi averti que L. Cellerier n'a pas craint de définir en fait l'éducation par l'orientation familiale : « L'éducation, écrit-il, est la préparation de l'enfant à la destinée que *ses parents estiment la meilleure pour lui* (4) ». On ne se demande pas ce qui peut arriver si les parents se trompent dans leur estimation. On veut ignorer que la plupart du temps, en fait, il en est ainsi. Cependant, il eût été facile d'insérer dans la formule une restriction qui eut, au moins, signalé ce danger ; il aurait suffi, pour l'auteur, d'adopter vis-à-vis des préoccupations familiales la même sage attitude qu'à l'égard des exigences illégitimes des intérêts de parti : « *Il faut à l'éducateur véritable ce détachement des intérêts de parti qui lui permet de ne voir*

*dans l'élève qu'un esprit à cultiver, et une âme à former* ». Ajoutons donc qu'il faut aux parents un égal détachement de leurs préjugés et de leurs chimères, un égal souci de ce qu'est, non l'enfant de leur rêve, mais l'enfant réel, pour écarter dans la détermination de sa destinée des risques grossiers d'erreur.

27. *L'ATTITUDE DES MAÎTRES* Mais qui pourrait faire là-dessus l'éducation des parents ? Ce ne sont certes pas les maîtres qui, pour leur part, donnent dans des illusions analogues. Pour d'autres raisons, nous l'avons vu, ils n'aperçoivent dans leurs élèves qu'une matière apte à recevoir complaisamment la forme qu'ils voudront leur imposer. Selon qu'il se rebute ou qu'il se rebelle, il sera déclaré paresseux, apathique, distrait, ou dissipé, révolté. Jamais on n'avouera que l'enseignement est mal donné, ou que l'élève est inapte à le recevoir par suite d'une mauvaise orientation. Ce sont pourtant là deux explications qu'il faudrait d'abord examiner soigneusement pour avoir le droit de recourir à d'autres trop faciles.

D'où vient cette nonchalance à approfondir les causes réelles de l'insuccès ? C'est du désir obscur, et légitime en un sens, qu'ont les maîtres de faire profiter au maximum leur auditoire du savoir qu'ils ont eux-mêmes accumulé. Tous, plus ou moins, se considèrent comme les dépositaires de ce trésor collectif qui se transmet et s'accroît de génération en génération ; tous se sentent plus ou moins les représentants de cette société des esprits qui fait ressembler l'humanité à « un même homme qui subsiste toujours et qui apprend continuellement ». En outre, les meilleurs d'entre eux, en récapitulant pour leur propre compte la science des siècles passés — l'ayant redécouverte à leur manière, et ayant goûté ainsi aux

saines joies de l'initiation personnelle, ont le désir de révéler à leurs élèves, les plaisirs de l'étude, en les faisant participer à leurs propres découvertes. Rien de plus légitime que cette prémisse. Malheureusement, la « mineure » qui suit est plus contestable. Au lieu d'affirmer : « Or chaque élève ne peut assimiler la science que dans la mesure de ses aptitudes, et selon ses propres méthodes », voici comment ils raisonnent : « Or la fonction sociale que je remplis me donne tout droit de choisir, selon mes seuls goûts et préférences, mes méthodes d'enseignement à l'égard des petits ignorants à qui je dois tout apprendre. »

De là les conclusions pratiques erronées. De là cette raideur pédagogique évitée par bien peu d'éducateurs. De là ces leçons *ex cathedra* qui tombent sur un petit peuple résigné d'avance à entendre tout ce qu'on voudra, sinon décidé à ne rien écouter. De là ces cours dictés, compendiums pour adultes, maintes fois proscrits et toujours renaissants. De là ces abus de la documentation, qui sévit surtout dans les manuels. De là cette attitude générale de dogmatisme glacial devant laquelle l'intelligence de l'enfant est incapable de s'épanouir, parce que toute tentative originale apparaît ridicule, et se brise infailliblement contre la « Science » abstraite que représente dans sa chaire le professeur. Pris en particulier, il peut être bienveillant, compréhensif, serviable. Mais dès qu'il revêt la fonction d'éducateur, c'est la société tout entière qui parle par sa voix. *Taceat puer in schola* : tel est l'idéal d'un enseignement qui oublie les exigences des intelligences enfantines, pour dresser devant elles le monument écrasant d'une science qui les domine par trente siècles de labeur continu.



28. *L'ENSEIGNEMENT CONÇU  
COMME SERVICE D'ÉTAT* Les parents et les professeurs ne sont pas les seuls à invoquer une « raison abstraite : « intérêt de la famille » ou « droits de la science », pour imposer leurs directives à l'enfant : il y a aussi l'État. Nous examinerons donc l'action de ce dernier, en nous limitant strictement au domaine intellectuel.

Il existe une doctrine qui justifie cette action de l'État : c'est celle qui considère que l'enseignement, non seulement doit être organisé matériellement par l'État, mais qu'il est, en outre, **une fonction publique**. L'État doit non seulement surveiller les écoles, mais encore les orienter vers ses propres fins. C'est cette tendance que nous voulons maintenant étudier, d'abord en elle-même, ensuite sous les différents aspects qu'elle revêt selon les doctrines politiques qui l'utilisent.

Nous ne ferons pas l'histoire de cette idée que l'éducation doit être mise au service de la collectivité : il suffit de rappeler qu'elle peut se fonder, soit sur la doctrine de Hegel, pour qui l'État est la réalisation la plus parfaite de l'Idée, soit sur la conception « organiciste » de la société qui a inspiré le discours de Menenius Agrippa sur le mont Aventin, comme certaines applications politiques d'un Platon ou même d'un Aristote (1). Hobbes, avec son *Leviathan*, a donné à cette notion sa forme la plus biologique. Spencer l'a reprise sur un mode pseudo-positif (2). Elle constitue la structure profonde de la systématisation sociologique d'Auguste Comte. Enfin, elle vient d'être orchestrée, avec un lyrisme débordant, dans les divers ouvrages d'Izoulet. Ce qui la constitue essentiellement, c'est la prévalence de la Société sur l'Individu et le droit de celle-là de disposer des destinées de celui-ci : ce qui importe avant le bien particulier, c'est le bien social, et toute manifestation individuelle,

à ce seul titre, est suspecte d'égoïsme et grosse d'anarchie. Qu'il s'agisse d'une société passée dont on déplore la disparition, de la société présente que l'on veut conserver, ou de la société future dont on prépare l'avènement, c'est toujours au nom de la collectivité que l'on décide d'imprimer une forme à l'individu. L'État ne doit pas rester étranger à la vie de l'école, qui d'ailleurs, répercute en fait, non seulement les bouleversements politiques, mais parfois même les simples changements de ministères ; l'étude approfondie de Bréal sur l'Instruction publique en France (3) fait apparaître ces fluctuations, en particulier sur les humanités classiques. On a justement remarqué que cette dernière question est constamment liée à celle, beaucoup plus vaste, du régime politique et social sous lequel vit l'Université (4).

Cet état de fait n'a jamais manqué de doctrinaires pour le justifier, même parmi les vrais pédagogues. Pour ne citer que l'un des plus connus, voici comment se résout, d'après lui, le problème du but de l'éducation : « S'il faut les préparer (les enfants) à des professions différentes, première en importance est pourtant la tâche de les faire semblables en les intégrant dans notre civilisation (5). »

29. *LE SOCIOLOGISME  
CONSERVATEUR*

Avec de tels principes, il ne faut pas s'étonner que le problème scolaire soit un de ceux autour duquel se livrent les batailles politiques les plus ardentes. Qui tient l'École tient l'avenir. Former les jeunes cerveaux, c'est les préparer à obéir plus tard. Imposer ou infuser aux enfants telles connaissances, tel tour d'esprit et de sentiment, c'est faire des citoyens dociles et ennemis du changement. Le monopole de l'Enseignement n'est une tyrannie que pour l'opposition, elle reste l'idéal pour ceux qui gouvernent ; aussi la classe

au pouvoir, quelle qu'elle soit, tient-elle avant tout à conserver le contrôle politique de l'école. D'instinct, elle sent que son existence, comme classe dirigeante, en dépend. D'instinct, elle chérit le régime scolaire par lequel elle a été elle-même formée, et auquel, à tort ou à raison, elle attribue une mystérieuse vertu de stabilité sociale : ce qui a réussi aux pères, formera bien les fils. De ce biais, toute réforme devient une aventure : si le jeu politique veut qu'elle ait tout de même lieu, on lui reprochera âprement tous les inconvénients sur lesquels jusqu'alors on était resté aveugle. La querelle du latin est encore soutenue et vivifiée surtout par des préférences politiques ; toucher au latin, c'est compromettre l'équilibre social, et en particulier l'étanchéité qui doit régner entre les classes : voilà ce que sentent confusément ses défenseurs (1). Ses adversaires, au contraire, y voient un obstacle au progrès social. Toutes les raisons qu'on peut donner ensuite, dans un sens ou dans un autre (2), ne sont qu'épiphénomènes de ces partis-pris fondamentaux. Il en est de même pour toute modification apportée au régime des études ou des programmes, immédiatement interprétée en fonction de l'appui qu'elle peut apporter à des préjugés politiques.

Nous ne prétendons pas ici que cette tendance conservatrice soit néfaste en principe : tout corps vivant a raison de protéger les facteurs qui le maintiennent en santé, même si cette santé n'est pas parfaite. Mais on conçoit que cette influence modératrice peut facilement devenir retardatrice, sinon tyrannique, surtout lorsque ceux qui en souffrent, c'est-à-dire les enfants, n'ont aucun moyen de discuter avec elle, et qu'au demeurant cette souffrance a rarement des conséquences tragiques pour une jeunesse que son inépuisable optimisme sauve ordinairement (3) du désespoir.

30. LE SOCIOLOGISME  
RÉACTIONNAIRE

Il existe une variété de conservatisme qui mérite une mention spéciale, c'est celle

qui s'inspire de conceptions et de formes politiques anciennes, — antérieures à la Révolution. Nous la nommerons « réactionnaire », à l'exemple de ses partisans qui font de ce mot le signe de la vie et non d'une régression. Écoutons-en les principaux doctrinaires. Voici d'abord comment M. Maurras entend « le salut de l'intelligence ». C'est, écrit-il : « de retrouver son ordre, sa patrie, ses dieux naturels ». Non pas tels qu'ils existent, mais tels qu'ils ont existé : il s'agit en effet de se soumettre « aux éléments les plus anciens de la nation... vieilles traditions, institutions, classes... intérêts ». Telle est « la réaction du désespoir contre les forces mauvaises de la Démocratie (1) ». Le progrès n'est possible que par un préalable retour en arrière jusqu'à la « bifurcation où l'on s'est trompé de chemin (1789). Alors seulement la France pourra songer à un développement normal (2) ». Même note dans Barrès qui pose le problème sur le plan familial. Pour lui, ce qui est moral, c'est « ne pas se vouloir libre de sa race ». Le cadre familial et provincial, les mœurs ancestrales, telles sont les racines où s'alimente l'individu : s'il s'arrache à elles, il ne peut avoir qu'une destinée tragique (3). « Le riche passé nous enveloppe... la vaste expérience des siècles... des générations d'ancêtres sont pour nous la meilleure des sécurités (4). » Pour M. Bourget, une loi domine le développement de la vie : l'hérédité fixée, grâce à laquelle est assurée la sélection, aussi bien dans les espèces animales que dans la famille humaine. M. Henri Bordeaux soutient dans plusieurs (5) de ses livres (*la Maison, les Roquevillard, la Croisée des chemins*), qu'il est immoral de se libérer de sa famille, qu'elle prime les fins individuelles, et qu'il

est bon de lui sacrifier une destinée brillante et socialement utile. On retrouverait les mêmes idées dans Bonald, Joseph de Maistre, Ballanche, Taine, qui sont les maîtres avoués des auteurs que nous venons de citer.

Sans doute, il est difficile de prévoir quelles conséquences pratiques peuvent découler de ces principes. Cependant, on peut supposer qu'ils ont déjà une certaine influence dans l'éducation. Admettre que l'on peut, un siècle et demi après, « reprendre le grand mouvement de 1789 », a des répercussions inévitables sur les façons de préparer les enfants à la vie de demain, ne fut-ce que par l'éducation implicite qu'ils reçoivent dans leurs familles. Bon gré mal gré, en effet, ils y respirent une atmosphère spirituelle spéciale dont ils parviendront difficilement à s'abstraire dans la suite : dotés d'une assurance tranchante et d'un dogmatisme que rien ne peut entamer, ils formeront des foyers de résistance fermés d'avance à toute nouveauté — bonne ou mauvaise — pour peu qu'elle ait un parfum de ce « Libéralisme », de ce « Démocratisme » ou de cet « Internationalisme » qu'on leur a appris à condamner sans nuances. Ainsi sera d'autant diminuée leur personnalité dont les impulsions généreuses auront été éteintes, ou détournées vers des buts plus ou moins chimériques (6).

S'il est permis d'imaginer ce que serait un régime scolaire organisé par ceux qui sont possédés de cette fièvre de « réaction », on peut supposer qu'ils feraient la vie dure à ceux qui n'admettraient pas aveuglément les conceptions sociologiques que l'on trouve à sa base. Leur mépris, voire leur haine avouée et même proclamée, des individus qui ne rentrent pas exactement dans ces cadres rigides (témoin les polémiques de leur presse), aboutiraient forcément, s'ils pouvaient se donner libre jeu dans l'organisation d'un enseignement national, à un



sacrifice illimité des valeurs individuelles. Le « laïcisme » qu'ils attaquent, ils en adopteraient et renforceraient l'esprit et les méthodes au profit d'un « nationalisme » où l'enfant, de quelque classe qu'il soit, serait sans doute traité comme un pur instrument de la cité dont ils préparent le retour. Aussi bien l'exemple d'un pays voisin dont ils admirent les méthodes de gouvernement, va-t-il nous permettre de préciser nos hypothèses.

31. EN ITALIE  
LE DÉCLIN  
DE L'ÉCOLE SEREINE

En 1927, paraissait sous la signature d'un des plus fervents pionniers de l'École Nouvelle, un livre sur *l'Aube*

*de l'École Sereine en Italie* (1). Initiatives privées et officielles y sont présentées en une remarquable synthèse qui marque tout le chemin parcouru depuis les premiers efforts de l'École active spontanée jusqu'à l'École active organisée (2). Mais les succès montessoriens, l'expérience de Mme Povegliano-Lorenzetto à l'École de la reine Hélène, les petits Fabre de Portomaggiore, les jardins d'enfants de Lombardie, de Vénétie, du Trentin, d'Ombrie, de Rome, de Sicile, l'essai enfin des classes expérimentales prévues par la nouvelle loi scolaire de 1923, étaient, semblait-il, peu de chose à côté des espoirs permis. Ce n'était que la promesse d'un soleil nouveau ; l'Éducation des jeunes, avec de telles prémisses, avait trouvé sa terre d'élection, et allait offrir au monde l'exemple unique d'un pays où les tentatives privées étaient comprises, reprises et soutenues par les institutions officielles.

Mais tout cet élan courait au devant d'un obstacle : « La vie, telle que le fascisme la considère, doit être sérieuse, austère, religieuse, soutenue par la force morale. L'homme n'est rien. Le fascisme s'élève contre l'abstrac-

tion individuelle, basée sur des utopies. En dehors de l'État, rien de ce qui est humain ou spirituel n'a une valeur quelconque. Seul le fascisme répond aux besoins de tous (3). » Tels sont les principes hégéliens, définis officiellement par son fondateur lui-même, que le fascisme oppose aux progrès de l'École sereine. La culture des individualités enfantines n'a de sens et de valeur que si elle a lieu dans l'esprit et selon les inspirations éta-tiques : un but domine désormais cette éducation qu'on a pu définir comme la *fabrication d'une jeunesse* : « Prendre l'enfant au berceau pour en faire un citoyen soldat de la grande armée fasciste, confondue avec la nation elle-même... (La doctrine fasciste) est le centre de l'éducation, le reste n'est qu'un prétexte, qu'un auxiliaire, qu'une occasion... Pas un moment, le fascisme ne laisse libre son adhérent. Il l'occupe tout le temps. Le régime... désindividualise l'âme de l'enfant, il la collectivise (4). »

Une des conséquences les plus importantes de cette mainmise du système sur la jeunesse est la longue lutte engagée avec les organisations de jeunesse déjà existantes, notamment avec les Jeunesses catholiques ou socialistes — lutte qui a pris parfois les caractères d'une véritable persécution, et qui n'a cessé que lorsqu'elles furent dissoutes, ou assimilées. Un des épisodes les plus significatifs en est la suppression, en mai 1928, de l'organisation des *Exploratori cattolici* (scouts italiens, dont le nombre dépassait 30.000) — considérés, d'ailleurs à juste titre (5), comme recevant une formation individuelle, familiale, sociale et internationale radicalement indépendante des principes fascistes, et souvent en opposition avec eux. Le seul modèle admis pour la formation des jeunes, ce ne sont ni les chevaliers, ni les pionniers, ni les héros, ni les saints que le Scoutisme propose à leur admiration. Ce n'est même pas, comme il serait normal pour une

nation ayant admis le catholicisme comme religion d'État, celui que les Éclaireurs chrétiens considèrent comme le premier des leurs, c'est-à-dire le Christ. Le seul prototype officiel de la jeunesse est *l'Italien nouveau* — et l'œuvre des Ballilas possède l'exclusivité pour sa « création ». Il faut communiquer à tous les jeunes gens « la fièvre de la race ». Comme en Russie, on déclare « que le dogme de l'école agnostique et apolitique est détruit », le mouvement politique actuel ayant d'ailleurs en soi une religiosité qui justifie le principe : « Tout dans l'État. Rien hors de l'État. Rien contre l'État (6). »

La réforme scolaire du 1<sup>er</sup> octobre 1923, qui repose au fond sur cette base, est le produit d'une étrange collaboration : celle d'un pédagogue de race Lombardo-Radice, et de M. Gentile, ministre de l'Instruction Publique, disciple de Hegel, pour qui l'État est la représentation la plus complète et la plus haute de l'Idée. Le premier ne prévoyait sans doute pas, il y a sept ans, la soumission progressive de l'institution scolaire qu'il a contribué à fonder, à une idéologie qui dénie à l'enfant tout droit à une existence personnelle. Aujourd'hui, en effet, plusieurs indices montrent que les conquêtes de l'École Sereine sont en passe d'être assimilées ou détruites par un étatisme aveugle. Les journaux scolaires, les compositions mensuelles, la vie générale de l'école, les harangues magistrales, les chants et les dessins mêmes ont pris pour centre l'exaltation d'un nationalisme hypertrophié. Les livres et les manuels anciens, adaptés aux particularismes régionaux, ont cédé la place au *Livre d'Etat*, et « dans leurs gravures, où l'image du Duce revient comme une obsession, les déploiements de chemises noires et de troupes ne font place qu'aux avions, aux cuirassés, aux travaux publics du nouveau régime... L'art de mentir et de tromper *l'ennemi* » est considéré

comme une vertu (7). Tels sont les résultats normaux de la Loi scolaire de 1923, que Mussolini a nommée « la plus fasciste des réformes », et qui faillit détacher de lui la masse du pays (8).

### 32. LE SOVIÉTISME

Cette incompréhension des enfants réels, et leur subordination à une société idéale, ne sont pas l'apanage des partis dits « du centre » ou « de droite ». Nous les retrouvons, aggravées, dans la conception soviétique de l'enseignement. Ce n'est plus au nom de la Famille », ou de la « Tradition », ou encore de la « Révolution nationale » que s'exerce la mainmise sur l'enfant, mais au nom du « Prolétariat ». La société future dont il rêve se présente comme la négation radicale des droits de l'enfant présent. C'est du moins ce que proclament nettement les théoriciens. Pour eux l'enfant est un pur moyen au service de la société et doit être traité comme tel : ils adoptent sans mesure la thèse durkheimienne, et même la dépassent, la trouvant trop conservatrice. C'est un sociologisme effréné qui se dégage des travaux du Congrès de Leipzig, organisé en 1925 par l'Internationale des travailleurs de l'enseignement. Nous lui emprunterons la plupart des citations qui suivent (1).

Bien entendu, on reprend le vieux thème comtien que l'homme n'est qu'une abstraction, et on pousse ses conséquences à la limite. L'individu n'est qu'une « goutte de foule » (Barbusse). Il tire de la Société tout son être et toute sa valeur. Ce qu'il importe donc de réaliser, avant son propre bonheur, c'est celui de la communauté où il vit. L'homme n'a droit au bonheur que « dans la mesure seulement où il est membre de la communauté ». Le minuscule moi individuel doit s'intégrer au majuscule Moi Collectif : réfractaire, on le contraint, ou on le supprime.

En ce qui concerne proprement l'éducation des enfants, les programmes officiels de l'U. R. S. S. posent nettement la question. dès les premières pages, sur le terrain politique et social. Ils se réclament de « toute l'histoire de la Pédagogie » pour affirmer que « l'école n'a jamais été apolitique. Ses buts et ses problèmes, ses programmes et ses méthodes, ont été toujours déterminés par les intérêts de la classe au pouvoir... « L'école, disait déjà Lénine, a été complètement transformée en une arme de domination bourgeoise ». Mais si l'on pose de tels principes, c'est qu'on entend bien les utiliser au profit de la révolution : une fois admis, en effet, que « l'école est la chose de l'État », et que l'enseignement doit être un instrument docile entre ses mains, les dirigeants se font un devoir de s'approprier cet « outil de merveilleux service » qui leur donne barre sur l'âme enfantine. « L'école soviétique est, beaucoup plus que toute autre, au service de la société », c'est-à-dire de la classe prolétarienne. C'est pour lui-même que le prolétariat veut désormais former, dès le jeune âge « des valets serviables et des ouvriers intelligents ». C'est ainsi qu'il ne reste plus, aux yeux des maîtres soviétiques, à la place des enfants réels et vivants, que d'abstraits serviteurs possibles de la Révolution. Qui refusera le service, sera brisé, comme un mauvais outil.

Voilà pour la théorie ; voici maintenant son exécution, en partie double, car toute activité révolutionnaire poursuit deux buts : détruire et reconstruire. L'école n'échappe pas à ce rythme préconisé dès mars 1919, au VIII<sup>e</sup> Congrès du Parti. Celui-ci se propose en effet « de mener à bonne fin ce que la Révolution d'octobre a commencé, à savoir : transformer l'école, arme de domination bourgeoise, en arme de destruction des classes sociales, en arme de construction communiste de la société (2) ».



L'exécution du double programme a été, depuis lors, méthodiquement poursuivie. Sa première partie, la destruction du régime scolaire bourgeois, presque (3) terminée, en Russie, n'est pas achevée pour autant : tant que le monde entier n'est pas converti à l'idée communiste, tout reste encore à faire. C'est maintenant dans les écoles bourgeoises qu'il s'agit d' « anéantir les survivances et de favoriser les phénomènes novateurs ». Pour cela, on fait appel, aux instituteurs « du monde entier », qui compléteront l'œuvre commencée en Russie. Ils devront lutter « pour créer sur la base de la démocratie parlementaire une école renfermant les germes de l'avenir et préparant à la lutte sociale » ; l'instituteur de tous les pays est invité à se préparer activement à sa tâche de serviteur de la révolution : « sa lutte, son travail, sont liés au travail des organisations soviétiques... En U. R. S. S., on fait tout pour transformer l'instituteur en un militant social actif... Toute l'armée des travailleurs de l'enseignement (doit) apprendre à lier la pratique quotidienne de la Pédagogie à la théorie et aux perspectives de l'édifice socialiste... (Elle doit) relier les problèmes d'éducation, d'instruction et de culture à l'œuvre révolutionnaire (4) ». Tel est donc le but essentiel du maître en U. R. S. S. : la réalisation de l'idéologie marxiste.

C'est d'ailleurs au nom de celle-ci que sont condamnées les tendances des nouvelles théories éducatives à reconnaître des droits à l'enfant. Celui-ci doit se concevoir uniquement sous la catégorie de « classe ». « Notre position pédagogique est une position de classe et n'a évidemment rien à voir avec celle des « droits de l'enfant » abstrait en dehors des classes. » Seul l'enfant prolétarien, tel que la notion en est construite par les cerveaux communistes, présente un intérêt pour le pédagogue ; l'autre n'est qu'une « survivance » dont il

faut, par tous les moyens, hâter la disparition. Un seul type d'enfant a droit de cité scolaire en Russie : le jeune militant marxiste : « Nous formons des militants de la classe prolétarienne de la société communiste... Notre école est internationaliste, elle travaille pour l'avenir, pour l'avènement du communisme... (L'écolier) est internationaliste : il soutient les enfants des prolétaires qui luttent contre le capitalisme. » Pour cela, il doit : « connaître la lutte de classes... la vie politique actuelle... On lui apprend à changer la face du monde » : Tout se subordonne donc au *novus ordo* qu'il s'agit d'instaurer.

#### LES TROIS TENDANCES

Voilà pour les théories :  
 a) LA PÉDAGOGIE DE CLASSE où en sont les faits ?

Il convient ici de distinguer trois tendances, dont l'analyse approfondie déborde les cadres de cette étude, mais sur lesquelles il est utile de méditer. Les réalisations pédagogiques s'opèrent en effet dans trois sens distincts : l'un se déduit logiquement de l'idéologie communiste, l'autre s'en écarte diamétralement, un troisième enfin résulte d'un compromis.

En ce qui concerne les fruits directs de la pédagogie de classe, certaines réalisations universitaires, telle que celle de la place Kalouchki à Moscou, nous permettent d'entrevoir vers quelle organisation oppressive peut être acheminée la vie du jeune étudiant. Afin de « l'arracher à l'emprise des habitudes individualistes pour l'élever à un mode de vie collectif », toute solitude lui est interdite. Sa chambre, qu'il partage avec un autre, n'est qu'un *dormoir* que l'on quitte au réveil et que l'on retrouve seulement le soir pour le coucher. Il ne peut y

laisser ni notes, ni livres, ni cahiers, ni même vêtements. Dans la salle commune, pour 2.300 étudiants, on a seulement prévu 68 cabinets de travail installés pour l'étude personnelle, (encore ajoute-t-on : ou l'étude par brigade). Cette rationalisation pédagogique se produisant à un âge où la vie physique, intellectuelle et morale exigent une grande indépendance pour le travail, la méditation, ou le rêve, est en contradiction absolue avec toutes les données de la psychologie adolescente (1). Le conflit est d'ailleurs clairement aperçu et voulu. D'après l'auteur de l'article auquel nous empruntons ces renseignements, et dont l'admiration éclate ça et là assez naïvement, une telle organisation doit servir « à transformer l'homme, à l'arracher à l'emprise des habitudes individualistes pour l'élever à un mode de vie collectif » ; elle lui apparaît même comme le prototype de toute communauté. « On discute beaucoup en U. R. S. S. du mode de vie collectif. Mais ici, n'est-il pas réalisé ? (2) »

Même lorsqu'ils ne sont pas groupés dans une telle « Commune », les étudiants sont encouragés à un labeur « culturel » qui comporte des buts purement politiques. Par exemple, ils s'occuperont des anciens paysans, et feront leur éducation soviétique en vue de leur incorporation dans les « brigades de choc » pour le plan quinquennal. Certains se spécialisent « pour le service général d'éducation politique (3) ». L'esprit est mis ici au service des formes sociales qui sont peut-être son œuvre, mais qui commencent à l'enserrer et à limiter étroitement son élan.

Par ailleurs, la militarisation des écoles, sous l'impulsion de M. Boubnof se poursuit activement : « Deux heures par jour seront consacrées à des exercices et à des études théoriques militaires, le programme étant de faire de chaque écolier un excellent combattant pour le prolétariat (4). »

Les libres organisations de la jeunesse russe sont interdites : leurs chefs sont arrêtés ou expulsés. La censure sévit sur les livres d'inspiration libérale (5). Même les groupements d'écrivains sont soumis au contrôle du pouvoir central qui s'efforce actuellement de les unifier dans une seule organisation d'inspiration communiste (6). Enfin l'attitude envers les méthodes nouvelles d'éducation est inspirée par la même idéologie ; témoin l'hostilité envers le plan Dalton, considéré comme trop individualiste (7). Quant au personnel enseignant, « l'école soviétique prépare des pédagogues instruits, *au sens de classe du mot*, au point de vue social et politique » (8). L'apriorisme sociologique se fait ici le juge de méthodes et de faits dont le contrôle devrait être réservé à la psychologie — ou au simple bon sens. On arrive ainsi à cette affirmation étonnante que « la psychologie de l'enfant doit être entièrement déterminée par la lutte des classes (9) ».

b) LES CONCESSIONS  
A L'ENFANT

A l'opposé de ces réalisations sociologiques, les jardins d'enfants et leur matériel individualisé, les essais de *self-government* ou de *self-control*, les pionniers rouges, les clubs enfantins etc., qui se multiplient là-bas (1) peuvent donner l'impression qu'en Russie l'enfant est roi. C'est que, dans une certaine mesure, il en est bien ainsi : quand les buts communistes sont provisoirement laissés de côté. Nous sommes en présence d'un régime libéral, qui fait la part belle à l'enfant, et satisfait la plupart de ses tendances naturelles : amour du jeu, goût du risque, joie de l'organisation personnelle... « Dès avant le premier plan quinquennal qui vient de transformer la Russie, l'enfance, l'avenir ont été l'objet de toutes les pensées du législa-

teur. On connaît le *leit-motiv* de cette conception nouvelle : vis-à-vis du père, primauté de la mère, vis-à-vis du couple, primauté de l'enfant. —... La joie et la liberté sont présentes aux éducateurs russes. Le maître doit être gai ; les études vivantes, attrayantes ; la seule discipline qui règne dans les écoles, celle du *self-government*. Les enfants ont part à la direction des classes. Leurs lois leur viennent d'eux-mêmes... La santé, l'énergie, la confiance de la jeunesse russe sont évidentes. »

Il convient, dans cet ordre d'idées, de noter également l'effort persévérant et méthodique qui tend à lier, en Russie, l'école au métier, et, par ce moyen, à assurer l'harmonie de la culture générale. Ce pays a vu toutes les ressources que présentait un manualisme bien compris pour l'éducation individuelle et collective. Chaque école est annexée à une exploitation agricole, (Kolkhose) ou une usine. Ainsi, le métier devient l'axe de l'éducation (2). Mais il y a là un danger : l'axe principal doit être et rester l'enfant, et non les techniques. La Russie saura-t-elle éviter les excès auxquels l'*Arbeitsschule* a conduit l'Allemagne ? La question est loin d'être décidée, si l'on tient compte que le courant psychologique, dont nous venons de tracer l'esquisse, forme de fréquents ressacs contre la digue que lui oppose le sociologisme.

#### c) SYNCRÉTISME

En effet, l'analyse de certaines situations révèle

clairement des compromis irrationnels entre la tendance libérale et la tendance autoritaire. L'harmonie ne s'établit entre l'individu et le groupe que lorsque le premier trouve dans le second un moyen de favoriser son expansion. Mais lorsque « le bien social » est pris comme but, il y a lutte entre ses exigences et celles de l'individu qu'on prétend lui sacrifier, — et ce syncrétisme est hautement significatif.



L'infériorité littéraire et culturelle devient « le point sensible pour l'amour-propre des étudiantes », écrit l'une d'elles, qui sent que son développement reste « incomplet ». — « Nous ne répondons pas à l'image qu'on se faisait quand on disait de quelqu'un : *Il sort de l'École Supérieure*. C'est du passé. Maintenant on dit : *Il a reçu l'enseignement technique. C'est un spécialiste...* C'est si difficile d'étudier et de sentir qu'on ne reçoit pas beaucoup de choses, qu'on ne peut pas apaiser sa soif de la vie. » (1)

Ainsi le désir de vivre, activé par le libéralisme soviétique, mais assujetti au Métier comme à un centre de Vie, ne reçoit qu'une satisfaction dérisoire ; et c'est une consolation assez mince qui reste à l'auteur de cette lettre désenchantée : « Pourtant, quelle joie de se sentir la parcelle, même la plus infime, d'un pays si étonnant. » Jusqu'à quel point ce sentiment, assez primitif, de *participation*, peut-il remplacer les joies authentiques du développement personnel ? Que sera l'avenir de l'intelligence dans ce régime d'ultra technicisme où, les premiers filons littéraires et artistiques exploités, se manifestent déjà d'indéniables signes de fatigue ? (2)

La vie scolaire elle-même pour des motifs d'ordre politique, voit son libéralisme faussé. Sous prétexte d'« émulation socialiste », on propose, par exemple, aux écoliers annexés au puits de mine n° 31, à Koutchenkov, dans le Doubas, de « *lutter pour que tous les enfants d'âge scolaire, demeurant sur le territoire du puits, participent au travail social* » (3). C'est la porte ouverte aux brimades envers les réfractaires.

En ce qui concerne la sélection pédagogique des maîtres, nous la voyons conditionnée par un double critère : critère social d'abord, lorsque le gouvernement donne des instructions pour « diriger vers les écoles agro-

nomiques supérieures des candidats membres du parti depuis trois ans ». Le principe est ici que l'enseignement doit être un privilège réservé aux membres du parti : l'orthodoxie politique est une condition nécessaire pour enseigner. Les éléments non communistes sont considérés comme inaptes et éliminés... Naturellement, ce régime aboutit à favoriser les incompétences ; d'où une réaction où le bon sens et l'esprit positif reprennent leurs droits en faveur d'un critère individuel : le Conseil des commissaires du peuple fait bientôt pression (en février 1930) sur l'Instruction Publique pour que cesse immédiatement une telle épuration des élèves (4).

Pour la Morale, on constate sur plusieurs points un double courant — anarchique et autoritaire — uniquement commandé par des raisons doctrinales *a priori*. D'un côté, libération absolue de tout « préjugé », familial ou religieux ; de l'autre, devoir d'attachement sans réserve au Parti. La famille est « antisociale », et l'amour filial non conforme au pur marxisme. L'État, en cas de plainte de l'enfant contre ses parents, le leur retire et le prend à sa charge. En échange, il offre ses propres formations : *Le Parti communiste est notre père. La Section féminine des Soviets, notre mère*, chantent les pionniers rouges. La religion, « opium du peuple », est plus dangereuse encore : aucune propagande ne sera épargnée pour la ridiculiser et la ruiner dans l'esprit des jeunes générations ; mais, en compensation, on offre à l'instinct religieux un culte officiellement réglé, en utilisant les restes de Lénine, et en multipliant son image à des millions d'exemplaires pour remplacer les anciennes icones. La licence des mœurs est partout autorisée, organisée, et, s'il faut en croire certains rapports (5), favorisée. Les camps de vacances, mixtes, sont particulièrement encouragés (6) : ainsi, la fraternité de classe peut être expéri-

mentée jusque sous son aspect sexuel. En revanche, dès l'enfance, est inculquée la haine de tout ce qui appartient au monde bourgeois, quel que soit le sexe, l'âge, la situation, ou les services rendus. C'est l'utilisation des sens pour unir, de l'esprit pour opposer.

Car l'idéologie marxiste est systématiquement cultivée dès l'école : « Imprégnée de Marxisme et de Darwinisme... l'école soviétique est presque la seule école de l'Univers qui se propose le but de préparer les gens à la philosophie matérialiste révolutionnaire précise et de leur donner une idéologie sociale unique, orientée vers les mêmes buts. » Quant à la formation internationale, elle tend expressément à dresser l'enfance russe contre toute l'enfance non ouvrière du monde : « Nous formons des militants de la classe prolétarienne... L'écolier doit connaître la lutte des classes... » Enseignement reçu volontiers, à un âge où l'instinct combatif est à l'affût de toute occasion, — et surtout des idées confuses. Surtout sentiment d'abord, l'hostilité se cristallise et se durcit autour des concepts marxistes. Pour la vie désormais, il restera fermé *a priori* à toute suggestion susceptible d'entamer sa robuste orthodoxie. Ainsi sa formation intellectuelle et affective n'a pas pour base l'épanouissement harmonieux de sa nature, mais la dialectique de Karl Marx.

Bref, ce qui se passe en Russie aujourd'hui donne donc l'impression d'un conflit latent entre les idées sociologiques *a priori* qui dominent la pensée des dirigeants soviétiques, et les faits qui leur résistent. Tantôt ce sont les idées qui semblent victorieuses, comme dans la « Commune d'étudiants » de Moscou, tantôt c'est l'individualité de l'enfant, plus forte que tous les préjugés, qui réclame et obtient les conditions nécessaires à son expansion — ou du moins des compensations à son enrê-

gimentement. Il est difficile de savoir exactement le résultat de ces compromis qui s'établissent entre les deux exigences contraires, et surtout de prévoir quelles générations se préparent — ballottées qu'elles auront été durant leur jeunesse entre un dangereux régime de liberté et les partis-pris soviétiques. Rien n'autorise à croire que les concessions consenties relativement aux moyens éducatifs — faites souvent au détriment de l'éducation intégrale — permettront d'atteindre le but poursuivi par cette néo-mystique du Travail (7).

### 33. L'INDUSTRIALISME

L'état russe n'est pas seul à tenter l'asservissement de l'individu. Des industriels d'Outre-Atlantique ont aussi fait ce rêve, et ont commencé à le réaliser...

Depuis un demi-siècle, la rationalisation de la production industrielle est à l'ordre du jour. Elle a ses partisans convaincus et quelques irréductibles adversaires. L'hostilité de ces derniers s'accroît encore quand ils voient ses effets remonter de l'usine à l'école et le régime de celle-ci s'inspirer des nécessités de celle-là. Mais cette relation entre le problème industriel et le problème scolaire ne s'établit qu'à l'aide de postulats arbitraires favorisés par le concept de rationalisation, — devenu courant aujourd'hui, sans en être plus clair.

Rationaliser, c'est organiser selon la raison. C'est, une fois posés des principes non seulement *rationnels*, mais encore *raisonnables*, en tirer les conséquences nécessaires. Il s'agit donc, ici comme ailleurs, de poser de bons principes. Mais sur quels principes repose la rationalisation industrielle ?

Dans l'état actuel des idées en Amérique, la réponse est malheureusement aisée, car personne ne semble contester que le but de la rationalisation, c'est d'abord et avant

tout le rendement matériel. Sur dix industriels, pas un sans doute ne niera qu'elle doive être tout entière tournée vers cette fin. Si on les presse, et s'il se trouve en eux quelques germes d'idéalisme généreux, on leur fera peut-être avouer que le bénéficiaire dernier doit être la Société. C'est la Société qui doit profiter de ce rendement. Eux-mêmes, affirmeront-ils, sont ses serviteurs loyaux et fidèles, et ils n'ont pas à rêver pour leurs ouvriers d'autre idéal que de devenir eux aussi ses instruments, aussi parfaits que possible (1).

Une fois posées ces prémisses, la conclusion pratique doit nécessairement influencer sur l'organisation des écoles. S'il est vrai que le bien social est le bien suprême, — et s'il est vrai que ce bien doit être surtout procuré par un rendement industriel maximum, — il s'ensuit que l'école doit s'adapter à la production et s'organiser en fonction de celle-ci. L'école devient l'antichambre du bureau ou de l'usine ; le futur travailleur doit y recevoir l'orientation exacte dont la société industrielle a besoin pour prospérer au point de vue matériel. Il ne s'agit pas d'encourager les initiatives particulières, les talents originaux : il s'agit au contraire de les proscrire comme une maladie sociale, de les décourager comme nuisibles à l'harmonie collective, de ne leur faire aucune place dans l'ensemble des habitudes physiques et mentales sous lequel ils seront systématiquement comprimés et étouffés. L'idéal industriel ne voit, dans chaque être humain, qu'une pièce prévue d'un mécanisme bien monté. On ne permettra pas à l'ouvrier de s'écarter de son travail « taylorisé », pas plus qu'on ne permet à un boulon de tourner de gauche à droite ou à un écrou d'avoir n'importe quel diamètre. Pareillement, on ne tolérera pas que l'élève se laisse emporter par sa fantaisie à vagabonder autour de sa tâche ; il devra l'accomplir selon des principes



déterminés, et on mesurera sa future valeur de producteur à l'automatisme qu'il aura apporté à sa confection (2).

Pratiquement, nous sommes encore loin en France de cet « idéal » : nous tendrions même à nous en éloigner nettement, si du moins les récentes instructions (§ 176) ne restaient pas lettre morte. Mais le danger d'une orientation brutale vers sa réalisation persiste toujours. Il y a l'exemple contagieux des pays neufs, de l'Amérique du Nord surtout, où prédomine la conception dont nous avons tracé l'esquisse. Nombreuses sont chez nous les admirations soulevées par ce pays soumis à un mécanisme de jour en jour plus complexe et plus exact ; nos grands industriels se tournent vers lui, quand il s'agit d'introduire quelque progrès dans leurs usines. Déjà nombre de celles-ci se rapprochent de la perfection technique des usines américaines : si les organisateurs qui les dirigent avaient le droit d'ouvrir des écoles, nul doute (3) qu'ils n'adopteraient la conception américaine, où l'enfant est considéré sous la forme d'une fraction dont le dénominateur est figuré par sa valeur productive, et que l'éducation a pour but de porter à l'unité. La fameuse conception américaine du *cent pour cent* industriel mène ainsi à ne favoriser chez les enfants que les aptitudes directement utiles au « bien social », considéré surtout sous l'aspect du rendement matériel. Déjà de telles écoles fonctionnent chez le plus connu des fabricants américains, Ford, dont les usines groupent 200.000 ouvriers (4). De telles tendances ne se font-elles pas aussi jour chez nous, où l'on a pu affirmer, dans un Congrès de l'enseignement technique, que, pour la grande masse des jeunes travailleurs, « le facteur marché du travail doit être considéré en premier lieu (5) » ? Telle est une des « scènes de la vie future » dont un pamphlet récent (6) nous engage à craindre, pour notre propre pays, la réalisation (7).

34. L'ESSENCE  
DU SOCIOLOGISME

Il semble bien, après  
avoir passé en revue ce que  
nous avons appelé le socio-

logisme pédagogique, que nous puissions en dégager la tendance maîtresse. Si nous rapprochons les différentes formes que nous venons d'étudier, nous voyons qu'un trait commun s'en dégage : le primat du social, — l'affirmation de la prévalence des diverses sociétés sur l'être individuel, — avec toutes les conséquences administratives, pédagogiques, familiales, professionnelles, nationales etc., qui peuvent en découler. Le terme de sociologisme et l'import péjoratif que nous lui donnons visent donc un état d'esprit, et non pas la sociologie conçue comme science. Ramenée dans ses vraies limites, c'est-à-dire à l'étude méthodique des processus sociaux, la sociologie est incapable de produire les méfaits que nous venons de relever, et peut au contraire servir à la détermination des moyens de l'Éducation.

Ce que nous critiquons ici, c'est donc une attitude qu'on ne trouve pas nécessairement chez les sociologues — et qu'en revanche on rencontre fréquemment ailleurs ; elle conduit à méconnaître la nature vraie des enfants et à faire bon marché de leur personnalité naissante, au profit d'une conception *a priori* de l'éducation et de ses buts. L'oubli ou le mépris de l'individualité, de sa valeur, de ses ressources, et des droits qui sont la condition de leur culture, — avec comme contre-partie, une confiance démesurée dans les vertus de la socialisation, — telle est, au fond, la cause des maux que nous avons précédemment décrits (1).

## CHAPITRE III

### SOCIOLOGIE OU PSYCHOLOGIE ?

#### 35. L'IDÉALISME SOCIOLOGIQUE

Si nous analysons l'état  
d'esprit de beaucoup d'édu-  
cateurs, nous verrons qu'ils

s'entêtent à assigner à l'éducation un but irréalisable, produit de leur imagination ou de leurs conceptions théoriques : ils voient l'enfant non pas tel qu'il existe mais tels qu'ils voudraient qu'il soit. Ni à la famille, ni à l'école, ni même pour les sociologues, l'enfant n'est un objet d'expérience. Car, entre lui et ses observateurs, s'interposent de véritables *idola desiderii* : les parents ne le voient qu'à travers leurs rêves d'avenir, les sociologues à travers la « conscience collective », les éducateurs à travers les notions qui leur sont familières, les administrateurs à travers les exigences d'une discipline toute extérieure et superficielle. Bref, dans l'organisation éducative dont ils devraient constituer le centre, les enfants sont, en réalité, les grands oubliés.

Et pourtant ils existent. Ils sont même les réalités les plus proches, les plus nettes, les plus urgentes à étudier. Loin d'être plastique — comme on se plaît à le supposer pour favoriser les tentatives de pression et de modelage — la structure individuelle des enfants présente des lignes de force nettement orientées, et oppose aux efforts maladroits des résistances inattendues. L'éducation qui ne veut pas en tenir compte ne mérite pas son nom, car

n'est-ce pas le sens profond du mot *e-ducere* que d'amener au jour ces prédéterminations au lieu de les combattre ? Avant d'avoir une destination sociale et abstraite, l'enfant n'a-t-il pas un but individuel et concret à atteindre : le développement de soi-même ? C'est d'ailleurs par le moyen de celui-ci qu'il peut atteindre le mieux celle-là, comme nous essaierons de le montrer. Mais actuellement ce point de vue est loin d'être celui de beaucoup d'éducateurs, pour qui éducation signifie d'abord socialisation.

36. LA SOCIALISATION  
DE L'ENFANT

Cette croyance nous  
conduit à reviser les titres  
de la société et les préten-

tions du sociologisme. Car elle domine actuellement toute l'organisation éducative : l'enfant est conçu comme inférieur à la société, et devant être assimilé par elle, pour son plus grand bien. La pédagogie de contrainte n'a pas d'autre sens.

Un des postulats du système actuel, c'est que l'enfant devenu homme n'aura qu'à se louer de l'éducation qu'on lui impose au nom du bien social, car son bien coïncide avec celui de la société à venir. Mais si nous nous trouvons d'accord avec les sociologues pour admettre que cette harmonie est possible et souhaitable, nous ne pouvons accepter les moyens par lesquels certains prétendent la réaliser, et dont l'enfant fait tous les frais. Sans doute, le sacrifice qu'on lui demande est le résultat d'une lente pression plutôt que d'une violence : au demeurant, une attitude brutale de la part de la société eût été stérile. L'enfant est acheminé progressivement, par une « douce contrainte », vers les buts qu'on lui assigne : c'est de lui-même qu'il finit par entrer dans les cadres sociaux, qu'il accepte les normes collectives, qu'il s'incorpore à la communauté. Les impératifs se présentent

d'abord à lui comme des persuasifs. Cette société, dans laquelle, pour laquelle, et par laquelle le citoyen normal doit vivre et exister, ne procède pas par une élimination brutale des « anomalies » individuelles ; par exemple, le concept abstrait du bon élève finit par s'imposer à la volonté, voire à l'admiration de l'écolier. Il mettra son amour-propre à reproduire en lui les traits du collégien ou du lycéen moyen, et cette norme, qu'on arrive à lui faire accepter, finit par lui devenir aussi intérieure — en tout cas plus exigeante chez les caractères imitatifs — que sa propre individualité (1). Devenu adulte, il estimera également plus souhaitable de réaliser le type du « français moyen » que de développer ses aptitudes particulières. Toute la formation scolaire, toute l'idéologie qui préside à la conception du bon élève favorise le désir et le plaisir de ressembler aux autres, et la tendance à se consoler paresseusement de sa médiocrité par cette ressemblance acceptée et aimée. Dès lors, si les intéressés eux-mêmes paraissent y trouver leur profit, n'a-t-on pas ainsi assuré sans dommage cet accord nécessaire entre l'individu et la société ?

Nous ne le croyons pas :

### 37. LE SACRIFICE INUTILE

fût-il indolore — ce qui est

très discutable lorsqu'on songe aux souffrances quotidiennes qu'imposent à l'écolier les tâches sans joie, les exigences disciplinaires, et souvent les cuisantes injustices dont il est l'objet — le dommage n'en est pas moins réel. Il y a en outre l'atrophie des puissances intérieures, et même si l'enfant n'en éprouve ni regret, ni souffrance (ce qui resterait à prouver), ne peut-on se demander si c'est bien là une condition digne de l'homme ? Est-il bien vrai qu'éduquer consiste essentiellement à appauvrir ? De quel droit un enseignement pourrait-il se



faire le lit de Procuste des originalités individuelles ?

Qu'advient-il, en effet, des richesses originales que les enfants recèlent ? Déclarées anti-sociales, génératrices d'égoïsme et d'anarchie et systématiquement combattues, elles finissent par s'étioler et se perdre. Leur expansion durant les jeunes années eut été spontanée et joyeuse. Mais une volonté non exercée finit par se rouiller ; une intelligence laissée en jachère devient stérile — et la médiocrité trop longtemps imposée conduit plus souvent à la résignation qu'à la révolte. Quel que soit l'ordre social apparent qui peut résulter d'un tel nivellement des individus, on ne peut s'empêcher de penser, que, pour l'obtenir, ceux-ci ont été constamment méconnus, suspectés, brimés, — et tout cela sans raison valable, puisqu'on les a tourmentés, eux réels, au profit d'une fiction.

On n'a donc pas résolu ainsi le problème des rapports de l'individu avec la société : on a frustré le premier des saines joies d'un développement normal et l'on a, du même coup, privé celle-ci des possibilités d'un progrès dont l'individu est seul à détenir la clef.

Il est courant d'admettre l'idée du progrès, et de lui sacrifier les lieux communs en usage dans la phraséologie des discours officiels — mais on ne veut pas s'apercevoir qu'un seul moyen existe de le servir efficacement, c'est de ne pas exténuer dans leurs sources les jeunes énergies qui, seules, peuvent faire de ce mot une réalité. On opère à leur égard comme ces sauvages dont parlait l'auteur des Contes cruels (1), qui serraient les crânes des nouveau-nés entre deux planches pour les rendre à jamais impropres à penser autrement que leurs devanciers. On veut ignorer que toute hypothèse sur le futur, tout idéal social déterminé, qu'il soit politique, industriel ou familial, est une pure création de l'esprit, une rêverie, au nom de laquelle on organise l'oppression des jeunes

intelligences qui s'éveillent à la vie, et la stérilisation de leurs forces vives tournées vers l'avenir.

38. LA PSYCHOLOGIE  
RUDIMENTAIRE  
DU SOCIOLOGISME

Il est indéniable que la sociologie favorise un tel oubli des enfants réels. En vertu de son hypothèse de travail : la spécificité du fait social défini comme s'imposant du dehors aux consciences individuelles, le sociologue risque de perdre trop vite de vue les enfants tels qu'ils sont, pour ne plus apercevoir en eux que les côtés conciliables avec l'idée *a priori* qu'il se fait du rôle de la société dans l'éducation morale. A lire, par exemple, l'important travail que Durkheim a consacré à la question, il est difficile de ne pas être frappé du caractère artificiel que présentent les enfants qu'il a en vue (1). Si l'on en juge par le chapitre de l'Éducation morale concernant la Discipline et la Psychologie de l'enfant, sa connaissance des écoliers est sommaire et vague, pour ne pas dire plus. Par exemple, Durkheim emploie des formules qui semblent impliquer qu'on peut leur donner *abstraitement* le goût de l'existence régulière, indépendamment du goût à un travail particulier. Il adopte l'ancienne erreur des psychologues qui croyaient que la mentalité enfantine se caractérisait par « l'absolue irrégularité de ses manifestations (2) », et par un esprit essentiellement « volage et mobile », incapable de fixer efficacement son attention. Par contre, il admet qu'on puisse « constituer de toutes pièces des états originaux dans l'âme de l'enfant ». Par ailleurs, celui-ci est un « véritable routinier » qui ne veut plus abandonner les habitudes qu'il contracte : « le moindre dérangement lui est douloureux ». Il en serait de même pour les habitudes sociales. « Toute dérogation à l'usage est pour lui un scandale... Il est, beaucoup

plus que l'adulte... enclin à des fétichismes... Il a du goût « pour le formalisme cérémonial ». Ce qui mène à cette solution, plutôt simpliste, du problème moral : « Pour corriger et pour contenir cette instabilité... Il suffit de l'amener à prendre des habitudes régulières. » De même, pour acquérir le goût de la mesure, il « suffira » de tabler sur sa passivité : « l'enfant se trouve naturellement dans une situation mentale fort analogue à celle où se trouve anormalement l'hypnotisé... État de passivité... (où) sa conscience est pauvre en représentations et en tendances déterminées » et qui le prédispose à imiter docilement les actes de l'entourage ou à suivre facilement ses suggestions. M. Durkheim adoptera donc, sans restrictions et sans nuances, l'idée que « l'étonnante crédulité, la docilité, la bonne volonté, l'obéissance et le peu de consistance de la volonté,... chez les jeunes enfants, rappellent les phénomènes que l'on observe chez l'adulte hypnotisé (3) ».

39. *LES VERTUS*  
 DE LA DISCIPLINE SCOLAIRE  
 D'APRÈS DURKHEIM

Il est incontestable que de telles conditions sont favorables à la discipline sociale dont rêve Durkheim.

Mais répondent-elles aux faits ? Il n'y a guère de psychologues de l'enfance, d'éducateurs, ou même de parents attentifs qui ne pourraient citer mille exemples contraires. Quant aux observations de Durkheim dans le milieu scolaire, elles ne semblent pas plus heureuses : ici encore on a l'impression qu'il a été égaré par son hypothèse de travail — nous hésitons à dire son préjugé — sur l'efficacité de la discipline extérieure pour *créer* les vertus sociales chez l'enfant. Après avoir déploré que la vie de famille soit une préparation peu efficace à la vie morale, car « le respect de la règle ne peut guère se développer dans le

milieu familial (1) », M. Durkheim met toute sa confiance dans la discipline scolaire, conçue comme une véritable caporalisation des actes enfantins, pour apprendre à l'enfant à faire son devoir « parce que c'est son devoir ».

« Cet apprentissage, qui ne saurait être que très incomplet dans la famille, c'est à l'école qu'il doit se faire. A l'école, en effet, existe tout un système de règles qui pré-déterminent la conduite de l'enfant. Il doit venir en classe avec régularité, il doit s'y présenter à heure fixe, dans une tenue et une attitude convenables ; en classe, il ne doit pas troubler l'ordre ; il doit avoir appris ses leçons, fait ses devoirs, et les avoir faits avec une suffisante application, etc. Il y a ainsi une multitude d'obligations auxquelles l'enfant est tenu de se soumettre. Leur ensemble constitue ce qu'on appelle la discipline scolaire. *C'est par la pratique de la discipline scolaire qu'il est possible d'inculquer à l'enfant l'esprit de discipline...* »

Cette discipline « n'est pas un simple artifice en vue de faire régner dans l'école une paix extérieure... Elle est la morale de la classe ». Elle permet de transformer la société scolaire en une société « bien plus voisine de la société des adultes que ne l'était la famille ». Pour Durkheim, en effet, ce n'est pas la classe *telle qu'elle est*, avec les enfants *tels qu'ils sont*, qui l'intéressent, mais la classe tel qu'il la conçoit selon ses préoccupations moralisatrices. Sans doute, « la classe est une petite société » et il est « naturel et nécessaire qu'elle ait une morale propre ». Mais pour connaître cette morale, Durkheim ne se soucie pas des faits, en particulier des réactions éternelles que les enfants vivants opposent aux règles arbitraires auxquelles on les soumet. Ce n'est pas la classe réelle aux prises avec la discipline qu'il va observer, c'est l'idée de cette discipline seule qui, d'après lui, constitue la seule morale d'une classe. S'il y a conflit entre cette idée et les

enfants vivants, ce sont eux, qui, *a priori*, ont tort. Il s'agit de prendre la discipline scolaire telle qu'elle est *conçue* actuellement, comme un fait, qu'il n'est ni utile, ni bon de changer. Mais pour quelle raison a-t-elle les préférences de M. Durkheim ? C'est qu'elle est inspirée par une conception formaliste du devoir : « les individus, maîtres et élèves, y sont rapprochés non par des sentiments personnels, des affinités électives, mais par des raisons tout à fait générales et abstraites, je veux dire la fonction sociale des uns et la condition mentale où se trouvent les autres par suite de leur âge ». Double et contestable postulat qui ne tient compte ni de l'originalité professionnelle des maîtres, ni des prédispositions individuelles des enfants. Mais l'essentiel est que le devoir scolaire soit « froid et impersonnel », qu'il s'adresse surtout à « la raison » et qu'il demande « plus d'efforts, une plus grande contention ». Un tel caractère est en effet « indispensable pour que la discipline scolaire soit tout ce qu'elle doit être, et remplisse toute sa fonction ». Ce souci constant de s'attacher aveuglément à des règles artificielles est d'ordre moral : on espère, en effet, que « c'est en respectant la règle scolaire que l'enfant apprendra à respecter les règles ».

Au reste, la discipline scolaire ainsi conçue serait, d'après Durkheim, un instrument « difficilement remplaçable d'éducation morale ». En effet, il n'y a qu'une seule vertu qui soit accessible au genre de vie que l'on mène durant l'enfance, c'est « l'exactitude à remplir toutes ces petites obligations (scolaires) ». Que le maître d'ailleurs, ne craigne pas de se montrer exigeant : son autorité lui vient de sa fonction même. De même que le prêtre est l'interprète de la divinité, il se présente comme « l'interprète des grandes idées morales de son temps et de son pays ».



40. *TOUJOURS L'OUBLI  
DES ENFANTS RÉELS*

Si nous avons insisté un peu longuement sur l'analyse de la psychologie pédagogique de M. Durkheim, c'est qu'elle nous a semblé représentative du danger où est exposée à tomber toute pédagogie sociologique. Ce sont les principes mêmes du sociologisme : conception formelle du devoir, primat de la société sur l'individu, fétichisme de la règle extérieure et abstraite, qui font perdre au pédagogue le sens des réalités, au profit d'une idéologie qui s'accorde seulement avec une psychologie rudimentaire ou fausse de l'enfance. Telle est, sans doute, la raison du caractère sommaire de la documentation de Durkheim sur les enfants. Il est difficile de trouver un autre motif aux lacunes que présente, à cet égard, l'œuvre d'un philosophe si minutieusement informé par ailleurs de la vie, des coutumes, et des mœurs d'une multitude de sociétés, et qui n'a su voir les sociétés scolaires qu'à travers une conception contestable de la discipline qui, selon lui, doit y régner.

41. *DURKHEIM  
ET L'ÉDUCATION NOUVELLE*

M. Durkheim, rappelant en 1902, dans son cours inaugural, « l'incomparable expérience pédagogique » de M. Buisson, reconnaissait loyalement son infériorité : « Je ne vous apporte rien qui ressemble à une compétence aussi particulière », disait-il en 1902 (1). A cette date, l'Éducation nouvelle était encore en enfance, surtout chez nous. On peut supposer que si Durkheim avait assez vécu pour être témoin du vaste effort de rénovation pédagogique de ces dernières années, il aurait sans doute modifié certaines de ses vues sur les rapports de la Pédagogie et de la Sociologie. En effet, un des principes les plus chers aux théoriciens de l'Éducation Nouvelle, c'est que la Psychologie est à la

base de la Pédagogie. Principe si répandu aujourd'hui et d'un tel retentissement qu'il prend l'ampleur de ces faits sociaux qu'un observateur impartial ne peut négliger. Sous ce rapport, la leçon II de *Pédagogie et Sociologie* eût été sujette à une révision sérieuse. L'auteur, en effet, y considère la Psychologie comme radicalement incapable de renseigner l'éducateur sur le but qu'il doit poursuivre et, même sur les moyens à employer, comme subordonnée à la connaissance des sociétés. Mais, de son propre aveu, le primat pédagogique de la sociologie n'était qu'une hypothèse de travail qui ne pouvait se vérifier « que progressivement, au fur et à mesure que l'on avance dans le détail des faits ». Ce qui montre bien d'ailleurs que Durkheim n'avait pu faire entrer dans ses calculs les théories et l'expérience déjà en cours de son vivant à l'étranger, c'est qu'il affirme de la conception individualisante de l'éducation qu'« il n'est pas un peuple où elle ait jamais été pratiquée ». Ces peuples sont nombreux aujourd'hui. Quant au point de vue théorique, nul doute qu'il n'eût été frappé par ces doctrines pédagogiques à qui, selon M. Fauconnet, Durkheim demandait surtout de lui révéler « les forces sociales qui animent un système d'éducation ou travaillent à le modifier (2) ». Ces forces sociales convergent en effet aujourd'hui, pour faire à la connaissance des enfants et à l'existence de leurs aptitudes une place que M. Durkheim était loin de leur reconnaître. Il est d'ailleurs significatif, que M. Fauconnet, successeur de M. Durkheim à la chaire de Sociologie de la Sorbonne et l'un des plus actifs promoteurs de l'Éducation Nouvelle en France, ait interprété la position doctrinale de son prédécesseur dans un sens individualiste (3).

42. LA TEMPORISATION  
ACTUELLE  
DE LA SOCIOLOGIE

Mais cette méconnaissance des enfants réels n'est pas le seul reproche que l'on peut faire à la sociolo-

gie : il existe une autre raison, ou plutôt un état de fait, qui nous empêche d'espérer qu'elle puisse actuellement être d'un grand secours pour le pédagogue. Car la science des sociétés, qui avait donné l'essor à d'illimités espoirs, semble arrivée aujourd'hui à une période d'arrêt, ou du moins de maturation, qui lui permet d'ailleurs de prendre mieux conscience de ses possibilités et de ses vrais buts.

L'un de ses représentants les plus autorisés, M. Davy, n'hésite pas à déclarer, dans un manuel destiné aux écoles normales d'instituteurs, que la Sociologie — qu'on aurait pu croire menée depuis un siècle tout près de sa forme définitive par Auguste Comte — n'est encore qu'une « science en train de se faire, relative, imparfaite et sujette à prudence, à rectification et très heureuse de simple approximation, peu dogmatique, par conséquent, et peu absolue(1) ». M. Davy va même jusqu'à la proposer comme telle aux élèves maîtres, pour qu'ils tirent de sa situation actuelle une leçon de modestie scientifique. Par ailleurs, dans le rapport général qu'il a établi sur les travaux du Ve Congrès International de Morale (Paris 1930), M. Bouglé a reconnu avec rondeur que la sociologie « n'est pas constituée ». Les travailleurs sont seulement « à pied-d'œuvre... Il y a quelques matériaux, la tour n'est pas dressée et l'on peut ne pas dire dès aujourd'hui jusqu'où ira la lumière qu'elle projettera ». Les prétentions du sociologue sont étrangement réduites aujourd'hui : « il est surtout porté à demander qu'on le laisse travailler tranquille (2)... »

Pour être juste, il faut remarquer que si la sociologie est obligée de temporiser en ce qui concerne la déter-

mination des buts de l'éducation, elle est, un peu partout, mise à contribution pour l'indication des moyens, concurremment avec la psychologie. C'est ce qui ressort d'enquêtes soigneuses, menées notamment aux États-Unis (3). Les grandes écoles et les Universités américaines ont introduit largement la sociologie dans leurs programmes, sous formes de problèmes concrets et locaux à résoudre par des observateurs ou par des enquêtes menées sur place. Mais ici, la sociologie se présente comme une sœur cadette de la psychologie, non comme sa gouvernante.

Pour l'instant donc, la pédagogie doit se passer en général de ses renseignements, non par dédain, mais parce qu'ils manquent. Ainsi que l'a remarqué M. Bouglé, l'attitude actuelle des sociologues « n'est pas une attitude de pédagogues... (car) la vie n'attend pas ; l'enfant est là avec ses yeux qui s'ouvrent et interrogent et il faut bien lui dire quelque chose...(4) ». Or les sociologues, en tant que tels, ont peu de choses à offrir présentement : ils risquent plutôt, nous l'avons vu, d'obscurcir le problème de l'éducation par des solutions prématurées, et inadaptées à la nature de l'enfant réel. Ainsi donc, dans la carence constatée de la sociologie, qui, prudemment, ne veut plus verser dans le sociologisme, les éducateurs sont bien forcés de s'adresser ailleurs.

#### 43. SUPÉRIORITÉ PÉDAGOGIQUE DE LA PÉDOLOGIE

A l'inverse de cette temporisation de la sociologie, nous assistons, depuis la fin du siècle dernier, à un essor continu de la psychologie de l'enfant (1). Sans doute il ne s'agit pas là d'un progrès sans à-coups : mais ceux-ci restent partiels. On peut contester notamment l'importance que certains psychologues de laboratoire voudraient donner aux

« tests ». On peut distinguer dans cette jeune science, des parties déjà vieilles, comme, par exemple, l'application de la loi biogénétique au développement mental de l'enfant ; on peut critiquer, et nous en discuterons nous-mêmes, l'opposition radicale qu'on a cru pouvoir établir entre « les trois âges de la pensée enfantine ». On peut également trouver excessives certaines vues sur le rôle formateur du « manualisme », ou sur les bienfaits de la liberté en éducation. Nous reviendrons sur tous ces points. Il n'en reste pas moins que, d'ores et déjà, la moisson des faits est assez riche pour qu'on puisse songer à lier la gerbe : c'est du moins ce que nous avons tenté de faire ici.





## DEUXIÈME PARTIE

### **L'Individualité et ses Lois**



## CHAPITRE PREMIER

### PRÉLIMINAIRES MÉTHODOLOGIQUES

#### 44. NOTRE HYPOTHÈSE DE TRAVAIL

Nous devons l'idée directrice de nos recherches, et du classement des obser-

vations qui vont suivre, à la méditation de trois œuvres qui, différentes par leur inspiration ou leur objet (deux d'entre elles ne présentent en effet aucune préoccupation d'ordre pédologique ou pédotechnique) offrent pourtant une convergence remarquable en ce qui concerne le problème qui nous occupe ici : celle d'un psychologue, M. Ed. Claparède, celle d'un épistémologue, M. E. Meyerson, celle d'un métaphysicien, M. A. Jakubisiak.

Nous ne pouvons songer ici à en esquisser même seulement les traits essentiels. Rappelons pourtant que de l'ouvrage devenu classique de Claparède, sa célèbre « Psychologie de l'enfant », ainsi que de sa plus récente « Éducation fonctionnelle », se dégage une démonstration irrésistible de la richesse et de l'harmonie du fonds individuel enfantin (1). Par ailleurs, l'œuvre entière de M. Meyerson (2) nous avait préparé à comprendre combien la tendance logique pouvait se dissimuler, même chez les savants, sous les apparences les plus diverses et les détours les plus inattendus. Enfin *l'Essai sur les limites de l'espace et du temps*, de A. Jakubisiak, dont l'apparition, en 1929, a passé presque inaperçue (3), — contient pourtant une idée qu'il est impossible de négliger, car

elle est de celles qui obligent à prendre parti — et nous l'avons pour notre part utilisée avec succès : une théorie de l'être concret rigoureusement déduite des grands principes rationnels, et vérifiée dans plusieurs de ses exigences épistémologiques, notamment dans celles qui se rapportent aux découvertes récentes de la chimie-physique, (relativité et quanta) — de la biologie (mutations, espèces jordanienues et johansenienues), et aux théories les plus pénétrantes sur la notion du nombre.

Des trois œuvres que nous venons de citer, la première nous a fait comprendre l'importance des forces et la valeur intrinsèque de l'équilibre qui, dès l'enfance, se manifestent dans le développement de l'être humain. La seconde, bien que laissant entièrement de côté la psychologie de l'enfant (4), renferme dans de nombreuses pages des idées qui peuvent s'y adapter exactement : rien n'est plus net en effet, du point de vue génétique et fonctionnel, que le cheminement de la pensée *enfantine*, — et nous aurons l'occasion de le souligner plusieurs fois. Le prétendu alogisme ou prélogisme du primitif a donné lieu, venues de différents côtés, à des critiques décisives (5), qui portent également contre toute tentative de minimiser la valeur du fonds mental enfantin. Quant à l'Essai de M. A. Jakubisiak (6), il n'y est pas non plus question de l'immense travail pédologique qui, depuis plus d'un demi-siècle, a imposé irrésistiblement aux observateurs la notion d'individualité enfantine. M. A. Jakubisiak, si bien averti par ailleurs des plus récentes découvertes de la biologie, de la chimie-physique, et de l'arithmologie, n'a pas cru devoir étendre aux notions pédologiques les analyses si pénétrantes qu'il a fait subir aux concepts que ces trois sciences utilisent : et pourtant, la pensée puérile est un domaine privilégié, semble-t-il, pour retrouver à l'œuvre, sous d'apparentes contradictions,



les trois principes d'identité, de non-contradiction, et de tiers exclus, dont M. A. Jakubisiak a justement démontré la souveraineté par ailleurs. C'est cette réussite en ces domaines qui nous a personnellement engagé à la même tentative à l'égard des premières manifestations du développement mental humain (6) : lui aussi doit être d'accord avec les trois grands principes logiques, — et le tiers à exclure est ici la conscience collective elle-même, dont on postule gratuitement l'efficace à l'égard de l'enfant. Car la cohérence interne du fonds individuel ressort impérieusement d'observations précises accumulées depuis environ soixante ans, et dont nous nous sommes proposé de tirer ici parti. Si elle n'a pas l'évidence d'un axiome, elle possède cependant toutes les qualités qu'on peut exiger d'une bonne hypothèse de travail : logicité, simplicité, clarté, utilité. Elle est logique, puisqu'elle affirme l'identité foncière de l'individu et de ses déterminations, selon le vieil axiome : *praedicalum inest subjecto*, dont Meyerson a si bien mis en évidence l'importance historique et épistémologique dans le chapitre qu'il consacre à la « cohérence des attributs » (7). Elle est simple, puisqu'elle fait appel à un postulat unique : la discontinuité des êtres. Elle est claire, puisque sans prétendre démontrer ce que sont les individus pris isolément elle affirme simplement qu'ils existent, et que chacun est gouverné par des lois fondamentales (dont les conséquences varient du reste à l'infini, car l'actuation des possibilités individuelles dépend, en définitive, d'un pouvoir de choix dont nous avons montré quelques aspects dans le chapitre sur la Liberté). Elle est utile enfin, puisqu'elle permet de classer rationnellement une multitude d'observations qui, pour si intéressantes qu'elles fussent, restaient jusqu'ici tributaires de l'antique psychologie des facultés, apriorique et abstraite.

45. POSITION CONCRÈTE  
DU PROBLÈME  
ADULTE-ENFANT

Pourquoi tant de discussions stériles sur les rapports de la mentalité de l'enfant et de l'adulte ? Parce

que le problème est posé et traité dans l'abstrait : on parle de l'enfant *en général* et de l'adulte *en général*. On néglige d'insister sur les importantes différences mentales qui peuvent exister entre adultes du même âge, comme entre enfants du même âge. On se crée un type générique d'enfant où l'on découvre par exemple une mentalité *autiste* et une mentalité *égocentriste*, auxquelles s'opposerait une mentalité *logique* avec laquelle les autres n'auraient rien de commun. Mais tout cela se passe dans l'abstrait et l'on n'a, en fin de compte, confronté que les produits d'une interprétation discutable.

Tant que l'on s'en tiendra à une telle méthode, on pourra trouver entre l'enfant et l'adulte autant de différences, et, disons aussi, autant de ressemblances que l'on voudra, sans faire avancer beaucoup le problème. Car les uns et les autres sont en nombre infini — et, abstraitement, ne prouvent rien. Ceux qui ont voulu expliquer l'enfant par l'*homuncule* ont bien vu les analogies. Ceux qui invoquaient la loi biogénétique (1), et ceux qui ont découvert dans l'enfant trois systèmes de pensée distincts ont bien vu les oppositions. Mais les uns et les autres n'ont aperçu que l'aspect abstrait du problème alors qu'il doit se poser et qu'il se pose naturellement en termes concrets. Ce qu'il est utile de connaître, ce ne sont pas les rapports de l'homme et de l'enfant *en général*, mais les rapports d'un homme *particulier* et d'un enfant *particulier*, et l'on est alors appelé à se demander : quel est l'adulte auquel ressemble, le plus, tel enfant donné ?

Or il existe un cas privilégié qui permet de répondre à cette question : en effet, les ressemblances — ou plutôt

les affinités, qui sont des ressemblances considérées sous l'aspect génétique — ne seront jamais plus grandes qu'entre un enfant donné et *le même enfant* devenu adulte. Là, les successives étapes mentales ne sont que les moments d'un tout, que l'on peut, du moins à titre d'hypothèse de travail, considérer comme cohérent, — et chaque détail observé trouvera son sens et son application par rapport à ce tout.

Une fois le problème posé ainsi, la solution prend un tout autre tour. Le problème enfant-adulte est relégué à l'arrière plan ou plutôt apparaît comme un pseudo-problème créé par l'éloignement des réalités vivantes au profit d'abstractions irréelles. Il ne s'agit plus de savoir si les ressemblances entre l'enfant et l'adulte l'emportent ou non sur les différences : il s'agit de savoir si le contenu de chacun des blocs individuels formés dans chaque être humain par l'organisation enfant-adulte comporte ou non des coupures, des contradictions intrinsèques, — ou si au contraire, et malgré certaines apparences, les déterminations de chacun d'eux sont cohérentes, non seulement dans l'espace, mais encore et surtout dans le temps, et si on peut entre elles découvrir des lois.

Mais n'y a-t-il pas quel-

46. L'INDIVIDUALITÉ  
PEUT-ELLE AVOIR DES LOIS ? que paradoxe à prétendre

découvrir des lois à l'indi-

vidualité ? Ne va-t-on pas se heurter au vieux problème qu'Aristote, et bien d'autres depuis, ont cru pouvoir résoudre en affirmant qu'il n'y avait de science que du général ? Le pseudo-problème, devenu classique au baccalauréat, de l'Histoire-Science, n'aboutit, — de ce point de vue, et si l'on partage l'avis d'Aristote, — qu'à des banalités sur les lois « tendanciellles » ou à la prudente constatation qu'il y a des faits historiques établis

par des méthodes scientifiques. Il en est de même du pseudo-problème pédagogique de la Pédologie conçue comme science : si l'on admet qu'il n'y a pas de science de l'individuel, tout est dit ; on en est réduit à affirmer qu'il y a des lois assez vagues qui régissent en général la mentalité enfantine — (témoins la loi biogénétique ou celle des trois âges mentaux de M. Piaget, ou encore celles des corrélations entre aptitudes). Mais ces lois n'expliqueront rien du comportement de tel enfant donné, car la rapidité de succession des phénomènes, leur ordre même d'apparition, et leur importance respective, varient avec chaque enfant. Au contraire, si l'on admet que le conceptualisme aristotélicien n'est pas un point de vue définitif, et qu'on peut viser à connaître l'individuel pour lui-même, sans jamais espérer d'ailleurs en épuiser les richesses, — alors on est sur la voie d'une rénovation totale de la pédologie. Nous nous contenterons d'ailleurs ici d'indiquer seulement soit le chemin déjà parcouru, soit dans quelles directions pourrait s'engager une psychologie concrète de l'enfant.

Un premier progrès fut réalisé avec la critique par James, Dewey, Bergson etc. des lois classiques de contiguïté, de ressemblance et de contraste ; elles expliquaient tout en droit, sans expliquer aucune association déterminée en fait... C'est la condamnation même de ces lois que, sans le vouloir, prononçait Hamelin quand il a reconnu que « il y a autant de sortes d'associations qu'il y a de sortes de rapports (1) ». En effet, pour ce disciple de Hegel, c'est seulement le fonctionnement « automatique du rapport qui assurait le fonctionnement normal de l'association ». Ainsi les associations réelles, celles dont le lien est noué par *l'intérêt* de chaque sujet, échappaient à l'entreprise de rationalisation tentée dans son Essai. L'intérêt du sujet, dont l'intervention est indéniable, et

dont l'auteur admet qu'il « s'exerce dans toutes les associations, et varie seulement en degré », cet intérêt apparaît comme une sorte de trouble fête rationaliste, un scandale permanent. Son intervention tient presque de la pathologie mentale : en effet, par sa faute, le déroulement associatif dont la régularité est assurée par l'automatisme du rapport « ne fonctionne plus (alors) que mutilé et altéré par des conditions subjectives ». La pensée personnelle est de la pensée dégradée.

Ces conditions subjectives, si méprisées par le rationalisme de Hamelin, sont précisément celles qui nous paraissent dignes d'être retenues. C'est, au fond, la loi d'intérêt qui explique les sélections opérées en fait à un moment donné dans tel courant de conscience individuel, et qui constitue ainsi sans doute la clef de l'individualité mentale ; car dans aucun homme les intérêts ne sont les mêmes, encore moins dans aucun enfant. Même dans l'activité où l'enfant semble être le moins lui-même, dans l'imitation, éclatent pourtant déjà — nous le verrons — les indices d'une forte individualité naissante. On peut donc admettre que la loi d'intérêt est sans doute à la fois la plus générale et la plus concrète des lois mentales. Elle s'applique à toute individualité, — et explique dans chacune des effets différents. Ce sont là les deux caractères par lesquels se définit, selon nous, une loi de l'individualité.

Mais est-elle la seule ? N'est-elle pas explicitée par d'autres ? Le postulat de discontinuité nous permet d'en retrouver quelques-unes : en effet, la contre-partie de la discontinuité dans l'espace, n'est-ce pas, pour l'être envisagé, à moins de le réduire à une instantanéité impensable, la *continuité* dans le temps ? Par ailleurs, l'existence d'une logique chez l'adulte nous amène à penser, — puisque par hypothèse l'être n'aurait, à la manière de la monade leibntzienne, ni porte ni fenêtre — que les



amorces de cette logique se trouvent déjà dans l'enfant : d'où la loi de *logicité*. D'autre part, son organisation mentale nous conduit à la loi de *finalité*. Les conditions de son développement, étant imprévisibles et spontanées, exigent dès lors un minimum de contrainte de la part de l'extérieur et un maximum de *liberté*. Enfin, deux êtres ne pouvant être différents *solo numero*, chacun d'eux sera *original*. Tels sont les développements de notre postulat initial, qui nous ont servi de guide pour l'interprétation et le classement de nos observations.

47. LES APTITUDES  
ET LEURS CORRÉLATIONS

Disons tout d'abord les  
raisons qui nous ont empê-  
ché de nous engager dans

une voie qui a tenté de nombreux chercheurs : celle de la découverte de relations constantes entre les aptitudes. Car celles-ci semblent bien s'identifier avec la personnalité la plus profonde : l'enfant désire apprendre, il tend à connaître, il est comme un candidat impatient à sa personnalité future. C'est cette tendance à acquérir des connaissances nouvelles, cette lacune qui demande à être comblée qu'on a nommée aptitude : or les aptitudes enfantines sont une des conquêtes les plus sûres de la pédologie contemporaine (1). Conquête relativement récente, du moins en France ; car si la voie avait été ouverte dès 1883 par Galton en Angleterre, en 1910, Binet déplorait encore que « sur la centaine de livres d'éducation qui se publie chaque année, on ne trouve souvent pas une seule page où l'éducateur se soit inquiété des aptitudes différentes des enfants (2) ». Aujourd'hui, la psychologie des vocations et la caractériologie se présentent comme les aspects les plus intéressants de l'étude des aptitudes. Mais vocation et caractère supposent qu'une tendance dominante se subordonne plus ou moins les

autres, et les organise à son profit : on a donc été amené à se demander s'il n'existerait pas de rapport constant entre la prédominance de telle aptitude et la présence de telle autre : c'est ainsi que Claparède posait le problème dans la 1<sup>re</sup> édition de sa *Psychologie de l'enfant* (1905), puis en 1911 : « Quelles sont les relations existant entre les fonctions ou processus psychiques d'un même individu ? Existe-t-il des processus plus importants dont dépendent les autres (3) ? »

Le problème, remarque l'auteur, est « délicat ». Il n'y a pas de corrélations constantes d'aptitudes, mais seulement plus fréquentes. Elles ne permettent que des prévisions incertaines. Le calcul du degré de corrélation devient « un calcul de probabilités (4) ». Les travaux en cours de Pearson, Krüger, Thorndyke, etc., ne permettent pas mieux que ces approximations. Binet ne semble pas être non plus allé bien loin dans cette voie : ses observations restent assez vagues et ses conclusions prudentes : « les aptitudes ne s'excluent pas... Les types d'intelligence semblent varier pour un même individu... C'est l'affaire des circonstances, d'objet d'étude et de tempérament (5) ». Enfin, pour M. Wallon qui examine la question au point de vue de l'utilité que présentent les tests pour déterminer les corrélations, « les termes et la position du problème ont bien des chances de se modifier, au fur et à mesure qu'en se multipliant, les résultats obtenus feront mieux saisir la structure intime et le plan *total* des opérations intellectuelles (6) ». Ainsi sommes-nous ramenés à l'individualité globale.

En résumé, les combinaisons d'aptitudes semblent se faire suivant des lois inconnues, sans doute fort complexes, et qui ne peuvent nous fournir actuellement la clef d'une individualité donnée. C'est donc ailleurs que nous devons chercher l'existence des caractères généraux

que nous avons postulés pour toute individualité quelle qu'elle soit.

48. LA QUESTION  
DE LA MÉTHODE  
EN PÉDAGOGIE

Claparède indique, pour la solution des problèmes psychotechniques, deux voies : la voie rationnelle et

la voie empirique (1). La voie « rationnelle » vise à établir les lois de telle ou telle fonction mentale chez l'enfant (évolution de la notion de nombre — lois de la mémorisation ou de l'oubli — lois des suicides d'écoliers etc.) ; mais cette méthode se heurte à plusieurs obstacles. D'abord, la psychologie pure est « trop peu avancée pour fournir les réponses précises aux mille questions que se pose l'éducateur ». C'est là un obstacle de fait. Ensuite, fut-elle achevée, la manière dont les fonctions évoluent, influent l'une sur l'autre, ou se compensent, varie avec chaque enfant : une nouvelle synthèse devient nécessaire pour interpréter chaque cas particulier — et ici, l'intuition sera un meilleur instrument que l'analyse. En outre, la voie rationnelle est incapable de découvrir les méthodes générales qui conviendraient à tout un groupe d'enfants, (*omnes et singuli*) : il y aurait des sacrifiés, ce que doit éviter la psychotechnie. Enfin, il est impossible, par ce moyen, d'utiliser les tentatives pédagogiques comme moyen de vérification des lois établies. En effet, ces dernières n'intéressent qu'un aspect étroit de la personnalité enfantine, alors que celle-ci entre en jeu tout entière dans le moindre travail où elle est engagée.

Le second moyen préconisé par Claparède est la voie empirique : la psychologie appliquée « procédera par tâtonnements, et à défaut de lois générales, elle cherchera des signes, des recettes » (exemple : recherche des signes de la fatigue, ou des meilleurs procédés mémori-

sateurs). Mais ici l'inconvénient est de nous donner une poussière de méthodes et de nous faire prendre le chemin des écoliers pour découvrir le principe nécessaire à la technique pédagogique.

Cependant, entre ces deux méthodes qui semblent opposées, une conciliation est possible. En effet, l'inefficacité de la première ne vient-elle pas de ce qu'elle essaie de déterminer *in abstracto* de pures fonctions mentales, alors que ce qui est intéressant, ce ne sont pas de telles fonctions isolées artificiellement, mais le rôle qu'elles jouent par rapport à l'individualité globale d'un enfant ? Car celle-ci est irréductible à toute détermination abstraite : elle ne trouve son explication que dans et par l'harmonie des innombrables caractères concrets qui la constituent. Chaque individualité a sa manière à elle d'utiliser une fonction, et les seules lois qu'on puisse établir sont celles qui tiennent compte précisément de cette utilisation originale, de cette intégration du divers dans la totalité du Moi. Dès qu'on aborde l'individu, il faut renoncer à la conception de la loi-*assimilation* pour adopter celle de la loi-*discrimination* ; il faut abandonner l'espoir d'épuiser son contenu concret, besogne infinie, pour se contenter de le comprendre par rapport aux grandes lignes de son arrangement global. Il faut découvrir dans l'individu des vérités *générales-concrètes*, c'est-à-dire s'appliquant à tous, mais jamais identiquement à aucun : Seules, les lois fonctionnelles sont assez souples pour jouer ce rôle. Car elles postulent à la fois la complexité de chaque être humain, et son harmonie intrinsèque. Si elles conviennent à tous, c'est qu'elles conviennent d'abord à chacun : *omnibus quia singulis*. Ce n'est pas parce qu'elles sont universelles que les individus leur sont soumis : c'est parce qu'on les retrouve à l'œuvre dans chacun qu'on les déclare universelles. Leur généra-

lité n'est qu'une conséquence, et non un principe. Le principe, c'est l'être concret, dont les diversités, interprétées en fonction de son sens global, constituent la logique essentielle.

49. LE POSTULAT  
FONCTIONNEL  
DANS L'EXPÉRIMENTATION

C'est ainsi que, d'après Claparède, dans l'étude d'un processus mental enfantin « l'interprétation de complexité doit toujours être subordonnée à l'interprétation fonctionnelle » : ce qui importe, c'est « le rôle qu'il joue à l'égard de la vie mentale de l'enfant (1) ». Nous postulons donc que les processus mentaux ont un rôle à jouer dans l'individualité intégrale de l'enfant, et qu'il est impossible de les étudier sans se référer non seulement à son présent, mais encore à son passé et à son avenir. Mais, vue sous cet angle, toute réaction enfantine devient intéressante dès qu'on peut lui découvrir, soit la raison pour laquelle elle s'est produite, soit son utilité pour le développement ultérieur du sujet. Il n'est plus besoin d'expérimenter, au sens strict du mot — ou plutôt tout comportement enfantin devient une expérience, surtout s'il a été spontané. Dans ses boutades, taquineries, curiosités, inquiétudes, jeux d'imagination ou d'action, l'enfant se livre pour ainsi dire à l'état pur, — et l'observateur n'aura à redouter ni l'effet de suggestion, ni la paralysie que produit trop souvent la méthode de « l'interrogation clinique », dont certains attendaient plus de révélations qu'elle n'en peut donner : car elle ne tient pas assez compte du passé de l'enfant, et n'obtient qu'une coupe fine là où il aurait fallu suivre un mouvement. C'est dans ses libres activités, dans ses questions, dans ses étonnements, dans ses maladresses, que l'on peut saisir un esprit sous une certaine « épaisseur de



durée », alimenté par son passé, tourné vers son avenir. C'est seulement dans ce mouvement que se profile l'individualité intégrale dont on cherche à connaître le sens.

Mais le postulat fonctionnel ne domine pas seulement les conditions générales de l'investigation : il nous en fournit l'idée directrice elle-même. On ne peut, en effet, admettre le rôle des différents processus à l'égard du tout mental qu'ils conditionnent, sans poser l'existence et les lois de ce tout comme but même de la recherche. Jusqu'ici, les pédologues se sont contentés de classer leurs observations en utilisant les vieux cadres de la psychologie : mémoire, attention, association, abstraction, etc. L'enfant ne pouvait fournir, semblait-il, qu'un échantillonnage nouveau aux anciennes « facultés ». Mais qui ne voit le danger d'un tel procédé ? Une fois cataloguées ainsi, que deviennent les réactions enfantines ? Elles servent à enrichir les chapitres de maints ouvrages, mais perdent toute la valeur que leur conférait l'individualité enfantine dont elles émanaient.

Les choses en iront autrement si l'on rattache ces observations aux lois du tout concret qui les explique. C'est la seule manière d'exploiter efficacement ces mines inappréciables d'observations sur l'enfant. Nous les avons donc explorées avec soin, ne conservant que celles qui nous ont paru les plus caractéristiques et les plus authentiques —, et nous demandant pour chacune : étant donné qu'elles appartiennent à une individualité, quelle utilité ou quel sens présentent-elles à son égard ? En quoi sont-elles révélatrices du moi passé ? En quoi préparent-elles son développement futur ? Bref, l'existence d'individualités organiques et, en un sens, auto-suffisantes puisque discontinues, telle est l'hypothèse qui a dominé tout notre travail.

50. CLASSIFICATION  
ABSTRAITE  
ET CLASSIFICATION  
FONCTIONNELLE

Il n'existe pas, à notre connaissance, d'observations enfantines classées d'après ce principe (1). Les

recueils classiques de Pérez, de Sully, de Preyer, de Compayré, etc. et même ceux, plus récents de Stern, de Bühler, de Cramausse et de Rasmussen, utilisent l'antique classification des « facultés » : tout ce qu'ils ont noté d'intéressant est catalogué dans ces casiers *a priori* où vient s'éteindre le halo mental qui lui donnait sa signification. Leur analyse, partie d'un tout fonctionnel, aboutit à des faits isolés et desséchés. Et c'est pourquoi ils cèdent fréquemment à la tentation d'y retrouver et d'y reconnaître l'homme abstrait de la vieille psychologie, au point que, lorsque l'enfant qu'ils observent s'écarte de ce type, ils éprouvent le besoin de l'en justifier. Ainsi on n'est plus en présence que de l'illustration pittoresque, mais inerte, d'un schéma. Le collectionneur peut se déclarer satisfait d'avoir bien rempli sa vitrine : mais au fond, tous méritent plus ou moins le reproche que Baldwin adressait déjà, en 1898, à Sully : leurs livres ne sont plus que des recueils ordonnés d'*anecdotes*.

Le remède est pourtant facile. depuis que les beaux travaux de Dewey, de Claparède et de Ferrière ont donné au point de vue fonctionnel droit de cité dans les études sur l'enfant. Il suffit, en effet, de restituer les multiples observations déjà obtenues, à la vie d'où on les a tirées — de les rapporter au tout organisé dont elles émanent. Ici cependant, il faut bien l'avouer, le point de vue individuel ne peut être maintenu jusqu'au bout : il faudrait, en effet, présenter alors de véritables *monographies* fonctionnelles, besogne immense. Mais ce que l'on peut faire, c'est de montrer en quoi les faits observés dans une multitude d'enfants sont les conséquences des lois qui les

gouvernement. On est parti des enfants réels, tels qu'ils pensent, tels qu'ils rêvent, tels qu'ils jouent, — mais comme nous avons reconnu que leurs pensées, leurs rêves, et leurs jeux, dépendent des lois d'un tout individuel, nous retrouvons, en utilisant les lois de ce tout comme principe de classification, — l'enfant sous son aspect vivant et vrai. Ayant admis que tout acte enfantin joue un rôle dans le développement de son individualité — et que celle-ci présente certains caractères permanents qui en assurent l'existence et le progrès, nous chercherons toujours lequel commande l'acte analysé, c'est-à-dire, en d'autres termes, quelle est la fonction que ce dernier remplit.

Mais on pourra reprocher à notre méthode un certain apriorisme. Tout acte enfantin est-il utile au développement individuel de l'enfant ? Et de quel droit reconnaître, comme nous le faisons, cinq caractères à l'individualité — et non pas six ou sept, ou seulement deux ou trois ? A la première question, nous répondrons qu'il s'agit là évidemment d'une hypothèse de travail : les faits seuls pourront décider de sa valeur. A la seconde, nous reconnaitrons volontiers qu'on pourrait peut-être restreindre le nombre de ces caractères, et sans doute l'augmenter. Mais ils nous ont paru suffisants pour classer toutes nos observations, et nous n'en avons trouvé aucun d'inutile. Nous invoquerons donc simplement une raison de commodité.

Il est bon de remarquer d'ailleurs, et nous y reviendrons à loisir dans la troisième et dans la quatrième

51. L'HYPOTHÈSE  
FONCTIONNELLE  
ET L'ÉDUCATION NOUVELLE

partie du travail, qu'il existe une vaste expérimentation de ces lois individuelles : c'est tout l'effort mondial de

l'Éducation Nouvelle. Nous verrons en effet qu'il peut se déduire, soit dans l'ensemble de ses méthodes, soit même dans leurs détails, des cinq caractères que nous reconnaissons à l'individualité. Sans doute, cette déduction fut inconsciente chez la plupart des pédagogues ; le point de départ de bien des méthodes éducatives fut plutôt le coup d'œil, l'habileté, l'intuition, le flair, l'instinct de ces éducateurs-nés que furent les pionniers de l'Éducation Nouvelle. Sans doute aussi, les uns ont tout rapporté à la Liberté, d'autres tout à l'Activité ou à l'Originalité. Mais il est d'autant plus frappant de les voir postuler implicitement l'existence des lois fonctionnelles du développement mental individuel, et faire, sans y songer, l'expérience de leur valeur. Ainsi peut se réhabiliter la méthode empirique que nous critiquions plus haut (§ 48).

Certes, notre dessein pourra paraître assez vain à maint éducateur : les vrais pédagogues, en effet, n'ont pas besoin de telles analyses pour traiter les enfants selon les exigences de leur individualité. Mais il n'en reste pas moins que ces vérités essentielles continuent à être couramment niées, tant en théorie qu'en pratique. C'est à les établir sur des bases aussi objectives que possible que vise notre travail.

#### 52. NOS SOURCES

Nous avons choisi un certain nombre de psychologues — anciens ou modernes — spécialisés dans la connaissance des enfants, et qui passent pour en être des observateurs avertis : il est donc inutile de présenter au lecteur une œuvre dont personne ne conteste la valeur et la sûreté d'information. Seule, Mme Susan Isaac est peut-être moins connue, du moins du public français, son ouvrage étant relativement récent : nous nous faisons

donc un devoir de dire ici notre admiration pour une méthode qui apparaît comme une nouveauté des plus intéressantes : jusqu'ici, en effet, il n'existait pas de recueil systématique relatif à la vie scolaire des enfants telle que la permet l'Éducation Nouvelle. Les sujets étaient ordinairement pris dans l'intimité de leur famille et l'observation scolaire était, ou exceptionnelle (comme chez Mme Montessori), ou plus ou moins organisée, ce qui la déprécie un peu, semble-t-il. Mme Susan Isaac nous révèle au contraire les effusions du plein jeu enfantin dans ces royaumes puérils dus à l'Éducation Nouvelle : les jardins d'enfants. Rien de plus évocateur que ces notes au jour le jour, fixant l'insaisissable dans des bouts de dialogues qui nous révèlent toute la bourdonnante activité de ce petit peuple aux prises avec mille objets familiers, et dont la vie est une suite de petits drames intensivement affectifs et profondément formateurs. Nous avouons n'avoir jamais encore aussi bien respiré, entre les feuillets imprimés d'un livre, cette atmosphère de gaieté, de sérénité, de graves agitations qui circule dans les cités enfantines. Il y a là, pour qui veut méditer sur l'enfance, une mine inappréciable de renseignements.

Voici la liste de ces auteurs, avec l'indication des abréviations utilisées. (Le chiffre qui suit l'initiale indique la page du recueil) :

- A. .... Observations faites par l'auteur sur ses enfants. (G. et J. : garçons ; C. et M.T. : filles.)
- B. .... A. BINET. — *L'étude expérimentale de l'intelligence*. (Costes, Paris, 1922.)
- Ch. B. .... Dr Charlotte BÜHLER, prof. an der Univ. Wien. — *Kindheit und Jugendgenese des Bewusstseins*, mit 52 ab-



- bildungen im text und auf 3 Tafeln.  
(3<sup>e</sup> éd. Hirzel, Leipzig, 1931.)
- Co. .... COMPAYRÉ. — *L'évolution intellectuelle et morale de l'enfant*. (3<sup>e</sup> éd., Hachette, 1903.)
- Cr. .... E. CRAMAUSSEL. — *Le premier éveil intellectuel de l'enfant*. (2<sup>e</sup> éd. revue, Alcan, 1911.)
- Del. .... H. DELACROIX. — *Le langage et la Pensée*. (Alcan, 1925.)
- Des. .... Alice DESCŒUDRES. — *Le développement de l'enfant de 2 à 7 ans*. (Dela-chaux et Niestlé, 1930.)
- E. .... E. EGGER, *membre de l'Institut*. — *Observations et réflexions sur le développement de l'intelligence et du langage chez l'enfant*. (3<sup>e</sup> éd., Paris, Picard, 1881.)
- F. .... M. FOUCAULT, *prof. de phil. à la Fac. des Lettres de Montpellier*. — *Observations et expériences de psychologie scolaire*. (Presses Universitaires, 1923.)
- G. .... GUILLAUME. — *L'imitation chez l'enfant*. (Alcan, 1925.)
- I. S. .... SUSAN ISAACS. — *Intellectual growth in young children, with a appendice on children's « why » questions by Nathan Isaacs*. (G. Routledge and Sons, 1930.)
- L. .... LUQUET. — *Les dessins d'un enfant*.

Étude psychologique. Ouvrage illustré de 600 reprod. (Alcan, 1913.)

- M. I. .... Maria MONTESSORI. — *Pédagogie scientifique*. I : La maison des enfants.
- M. II. .... — II: Éducation élémentaire. (Larousse, sans date.)
- Pe. I. .... B. PEREZ. — *Les trois premières années de l'enfant*. Introduction de James SULLY. (Alcan, 1902, 6<sup>e</sup> édition.)
- Pe. II. .... — *L'enfant de 3 à 7 ans*. (Alcan, 1886.)
- Pr. .... PREYER. — *L'âme de l'enfant*, traduit de l'allemand par H. DE VARIGNY. (Alcan, 1887.)
- A. .... QUEYRAT. — *L'imagination et ses variétés chez l'enfant*. (6<sup>e</sup> éd., Alcan, 1920.)
- R. .... V. RASMUSSEN. — *Psychologie de l'enfant*. L'enfant entre 4 et 7 ans, traduit du danois par Mme E. CORNET, préface du P<sup>r</sup> H. HOFFDING, avec figures dans le texte. (Alcan, 1924.)
- St. .... STERN. — *Psychologie der frühen Kindheit bis zum sechsten lebensjahre*, von William STERN mit benutzung unge-druckter Tagebücher von Clara STERN, -und beitragen von Kurt Lewin und Heinz Werner. (5<sup>e</sup> éd., 1928, Quelle et Mayer, Leipzig.)
- S. .... James SULLY. — *Études sur l'enfance*, trad. de l'anglais par A. MONOD. Préface de COMPAYRÉ. (Alcan, 1898.)

- W..... WALLON. — *L'enfant turbulent*. Études sur les retards et les anomalies du développement moteur et mental. (Alcan, 1925.) Cet ouvrage avait paru comme thèse sous le titre suivant : Stades et troubles du développement psychomoteur chez l'enfant.

## CHAPITRE II

### LA CONTINUITÉ

#### 53. MANIFESTATIONS ATTENTIONNELLES

L'attention n'est possible que par la concentration et l'unification des éléments mentaux au profit d'un objet quelconque. Monoïdéisme, suivant Ribot, ou mieux monoschématisme (1), d'après Revault d'Allonnes, l'attention ne peut réaliser l'organisation et l'unité qu'au sein d'une conscience individuelle : le progrès mental individuel est caractérisé par l'apparition et la présence de cette « capacité générale de coordination, d'unification et de stabilisation de la conduite, que l'on attribue en général à une fonction isolable — entité imaginaire — que l'on a appelée l'attention » (Piéron). Donc, qui dit attention dit continuité dans la conscience, pour si humble qu'elle soit. Chez l'enfant à peine né, nous en découvrons une manifestation élémentaire dans la coordination du mouvement de ses yeux et surtout dans la fixation de son regard. Ses autres sens lui donnent également occasion d'exercer son attention. A un stade supérieur, nous trouvons l'étonnement, qui suppose une attention profonde. Enfin, dès l'âge de 2 à 3 ans, les enfants, dont l'esprit paraît si mobile qu'on a pu le comparer à une flamme dans un courant d'air (Fénelon), sont pourtant capables de s'intéresser à certaines besognes pendant des quarts d'heure entiers. Mais le préjugé contraire était si tenace, qu'un

fait de ce genre ne fut convenablement observé et décrit que dans ces dernières années par Mme Montessori : « Le récit de cet épisode, écrit-elle, se répandit rapidement à travers le monde, et parut d'abord l'histoire d'un miracle. » Ajoutons que cette observation, rapportée ci-après, constitua, de l'aveu même de Mme Montessori, le point de départ de ses expériences et de sa méthode.

## OBSERVATIONS

*Mouvements conjugués des yeux*

Preyer les a observés, produits fortuitement, 5 minutes après la naissance. Il donne aussi, comme résultats d'autres observations, 35 minutes, 10 heures et 6 jours. Cependant strabisme et mouvements incoordonnés apparaissent parfois jusqu'à 3 mois (Pr., 28). D'après Cuignet (Co., 48), ils dureraient normalement jusqu'à 20 jours. La raison serait d'ordre physiologique : « Dans les premiers mois de la vie intra-utérine, la rétine est absolument indépendante des centres nerveux encéphaliques; ce n'est qu'à une époque plus reculée que les centres nerveux rétinien et les masses cérébrales se réunissent par l'intermédiaire des nerfs optiques » (Dr Jaccard : art. Œil. *Dict. de Méd. et de Chirurgie*. Cité par Co., 58). Au 20<sup>e</sup> jour environ, l'enfant peut regarder autour de lui sans remuer la tête « par la seule exploration des globes oculaires ». (Cuignet, cité par Co., 54.)

*Fixation du regard sur un objet en repos*

A 3 jours, il semble déjà (?) qu'en... présence de figures humaines... l'expression étonnée et attentive soit plus marquée qu'en présence de simples choses : le fait devient incontestable à 9 et 11 jours. Les réactions observables sont tantôt celle de l'attention sérieuse, tantôt un sourire fugitif, tantôt un mouvement pour se pencher vers la personne, avec agitation générale. (G., 137.) J'ai vu une petite fille de 28 jours et un petit enfant de 35 jours, montrer par la fixité de leurs yeux et les mouvements de succion de leurs lèvres, en présence du biberon placé à quelques centimètres de leurs yeux, qu'ils reconnaissaient l'instrument de leur allaitement, et qu'ils étaient capables d'y diriger leur attention. (Pe., I, 197.)

Un enfant d'un mois regardait fixement pendant 3 minutes, et ensuite pendant 4 minutes, le reflet miroitant de la lumière sur un tableau placé près de la fenêtre. A 45 jours, je le vis suivre des yeux, après l'avoir bien regardée, une poupée à robe



bleu clair, qu'une petite fille agitait dans la chambre à plus d'un mètre de distance (Pe., I, 197).

Un enfant qui ne fixait son attention sur aucun objet coloré avant l'âge de 2 mois, se montrait, vers 2 mois 1/2 aussi attentif aux couleurs que les plus précoces. (Pe. I, 198.)

### *Regard suivant un objet en mouvement*

Dès le 6<sup>e</sup> jour, le fils de Cuignet se taisait dès qu'on allumait une bougie... Darwin prétend que dès le 9<sup>e</sup> jour, le regard de son fils Doddy se fixait sur une bougie allumée. Au 49<sup>e</sup> jour, il contemple avec un plaisir visible un gland à couleurs voyantes... Un rideau rose, vivement éclairé par le soleil, était salué par le fils de M. Preyer, au 23<sup>e</sup> jour, par un rire de contentement. (Co., 49.)

Ce fut au 23<sup>e</sup> jour que mon fils, qui regardait tranquillement une bougie brûlant à un mètre de son visage, se mit à diriger les deux yeux à droite, puis à gauche, quand je déplaçai la bougie vers la gauche, puis vers la droite. Aussitôt que j'élevai la bougie à une certaine hauteur, les deux yeux se dirigèrent en haut, sans qu'il fit un seul mouvement de la tête. Le visage revêtit incontinent une expression certainement intelligente que je n'avais pas constatée jusque-là. En déplaçant la lumière latéralement, je provoquai souvent des mouvements de la tête, mais le plus souvent c'étaient les yeux seuls qui se mouvaient. Parfois les mouvements des yeux s'accompagnaient d'un léger mouvement de la tête, dans le même sens que les yeux. Il fallait toujours que le mouvement de la bougie fût très lent, sans quoi le regard ne la suivait pas. Je recommençai l'expérience certainement vingt fois ce jour-là. (Pr., 35.)

Au 26<sup>e</sup> jour, l'enfant sait suivre des yeux la lumière qu'on change de place (Espinass, cité par Co., 54).

Les yeux d'un enfant de 17 jours « suivaient de droite à gauche et de gauche à droite, une chandelle que je portais successivement dans les deux sens... (et cela) pendant 3 ou 4 minutes ». (Pe. I, 194.)

### *Attention tactile*

Preyer cite le cas d'un enfant de 5 jours dont, écrit-il : « les doigts serrent fortement mes doigts ». (Il s'agit sans doute d'un réflexe.) (Pe. I, 203.)

A l'âge d'un mois 1/2, quand les mains de l'enfant se promenaient, en agitant les doigts, sur le sein de sa mère, sur ses mains, sur son visage, l'expression fixe ou joyeuse des yeux et de la bouche grande ouverte, indiquait qu'il avait plaisir à prolonger ces sensations de toucher fort confuses.

A 2 mois et 6 jours, il palpa le sein et le visage de sa mère et le retenait avec une intention manifestement volontaire. A la même époque, il commençait à avancer les mains vers le sein, quand sa mère le découvrait et le tenait à 2 décimètres de ses yeux. (Pe. I, 197.)

#### *Attention auditive*

A l'âge de 12, de 13 ou de 15 jours, la plupart des enfants tressaillent en entendant un bruit un peu fort... J'ai vu un enfant (de 16 jours) cesser parfois de pleurer quand sa mère lui parlait en le calmant. Le lendemain, pendant la nuit, sa mère ne pouvait réussir à le consoler, le père se fâcha, gronda, et à la fin, lui enjoignit de se taire (*sic*) avec une voix forte et saccadée, qui parut faire je ne sais quelle impression sur l'enfant, car il ne tarda pas à se taire. (Pe. I, 204.)

#### *Attention olfactive et gustative*

Les nouveau-nés, même endormis, réagissent à l'*assa fœtida*. (Expérience de Kussmaul, rapportée par Preyer.)

Une petite fille de 2 jours « refusait obstinément le sein quand on l'avait enduit de pétrole ». (Pe., cité par Co., 82.)

A l'âge d'un mois, on remarque chez un enfant au biberon « la fixité des yeux, que le plaisir fait briller, et qui, de temps à autre, se voilaient à demi sous les paupières... On lui remplit un jour son biberon d'eau sucrée : après quelques mouvements de succion, il *s'arrêta pendant 3 secondes, recommença son acte*, et le continua avec les mêmes expressions d'attention voluptueuse que s'il avait contenu du lait. L'eau pure n'eut pas le même succès auprès de lui : *il s'arrêta nel dès la première gorgée, revint au biberon après une pause de 5 ou 6 secondes*, et le laissa bientôt, avec un froncement des sourcils, une contraction des lèvres et une moue des plus caractéristiques. Voilà donc l'attention appliquée de très bonne heure aux fonctions du goût. » (Pe. I, 196.)

J'ai vu allaiter un enfant au biberon et je me rappelle avec quelle énergie désolée il repoussait le breuvage qu'on lui offrait, lorsqu'il était un peu moins sucré que d'habitude.

Fils de Preyer à 1 an 1/2 : à chaque nouveau mets qu'on lui présentait il détournait la tête, fermant les yeux, sa physionomie prenait une expression d'étonnement et cependant l'aliment lui était agréable, puisque aussitôt après il en redemandait souvent avec une expression de satisfaction. (Co., 78-79.)

#### *Étonnement*

Mon fils (à 22 semaines) se trouvant dans un wagon de chemin de fer, j'y montai subitement — après une courte sépara-

tion — et dès que l'enfant me vit et m'entendit, il me fixa *pendant plus d'une minute*, bouche ouverte, mâchoire inférieure abaissée, yeux immobiles et grand ouverts, sans bouger un membre, et présentant en tous points, l'image classique de l'étonnement.

Il contempla de la même façon, pendant plus d'une minute, un étranger qui entra dans sa chambre ; il resta immobile, bouche et yeux grands ouverts, le dévisageant : il avait de 6 à 7 mois à cette époque.

...L'enfant réagit de la même façon à la 31<sup>e</sup> semaine en voyant fermer un éventail ; à la 34<sup>e</sup> en entendant des imitations de voix d'animaux ; à la 44<sup>e</sup> en voyant près de lui un visage inconnu ; à la 52<sup>e</sup> en entendant un son inaccoutumé ; à la 58<sup>e</sup> en voyant une lanterne à son réveil. (Pr., 142.)

#### *Occupation prolongée*

Il m'arriva d'observer une fillette d'environ 3 ans qui restait profondément absorbée par un emboîtement solide, enlevant et remettant les petits cylindres de bois à leurs places respectives. Elle avait une expression d'attention si intense que cela me semblait extraordinaire. Les enfants jusqu'alors ne s'étaient jamais occupés d'un seul objet avec une telle *persistance*, et ma conviction sur l'instabilité caractéristique de l'attention chez le petit enfant, qui va sans trêve d'une chose à l'autre, me rendait encore le phénomène plus sensible. D'abord, j'observai intensivement la petite, sans la distraire, et voulus compter combien de fois elle répéterait l'exercice ; voyant qu'elle continuait sans se lasser, je pris le petit fauteuil sur lequel elle était assise et posai le fauteuil et l'enfant sur la table ; alors la petite, qui avait ramassé en hâte son emboîtement, le posa sur les bras du fauteuil et, mettant les cylindres sur ses genoux, continua son travail. J'invitai tous les enfants à chanter, ils chantèrent. Mais la bambine continua, imperturbable, à répéter son exercice, même après que le chant eût cessé. J'avais constaté 44 exercices, quand enfin l'enfant s'arrêta, ne s'arrêtant d'ailleurs que tout à fait indépendamment des stimulants de l'ambiance qui eussent pu la distraire. Elle regarda alors autour d'elle, satisfaite, comme si elle se réveillait d'un sommeil reposant. (M. II, 39.)

Un enfant de 2 ans 1/2 continue pendant 3/4 d'heure le jeu suivant : il présentait à des camarades jouant sur un même terrain et passant auprès de lui, des lettres de l'alphabet, et ceux-ci épelaient les lettres. Vers la fin, de lui-même, il reconnut la lettre « f » la reprit et, en la montrant, me dit lui-même : « f f f ! » (M. I, 136.)

« Nous fîmes des centaines de petits billets portant des noms d'enfants, d'objets, de villes, de couleurs ou de qualités connues

déjà par l'exercice, des sens. Nous les mimons dans plusieurs boîtes et nous laissons les enfants y puiser librement. Je m'attendais au moins à l'inconstance des enfants qui les auraient fait passer de l'une à l'autre boîte ; mais non, chaque enfant finissait de vider la boîte qu'il avait sous la main et seulement après passait à une autre. » Un jour Mme Montessori constata que le jeu durait déjà depuis une heure sans lasser les enfants qui pourtant avaient à leur disposition *balles* et *poupées*. « Les enfants continuèrent à lire, les futilités disparaissant à côté de la joie de savoir. » (Il s'agissait d'enfants de 2 1/2 à 5 ans.) (M. I, 147.)

### *Reconnaissance de soi-même*

Dans un film, une fillette de 4 ou 5 ans fait de fréquentes apparitions ; chaque fois, cri de M. T. (3 ans) : « Teïè ! » (imitation de son nom) et enthousiasme à chaque réapparition. (A.)

Contemplant la planche XIII (M. I., hors texte) qui représente une assemblée de petites filles, M. T. (2 ans 10 mois) se plaît à se reconnaître dans chacune d'elles. Elle les montre tour à tour du doigt en disant chaque fois « Teïè ! » et le jeu terminé, recommence. (A.)

(On peut rapprocher ces manifestations du plaisir que prend l'adulte à lire son nom imprimé, à contempler sa photo, à entendre parler de lui, etc. : il convient d'observer qu'aucune différence essentielle ne distingue ces phénomènes des « réactions circulaires » étudiées plus bas, § 56).

#### 54. LE STADE ÉMOTIONNEL CHEZ LES ANORMAUX ET LA STABILITÉ AFFECTIVE

Sans faire de la cénesthésie le facteur essentiel de la personnalité, il est difficile de ne pas souligner l'importance des phénomènes affectifs dans la continuité du moi. Ils assurent à la personnalité naissante un premier élément de coalescence psychique par l'activité qu'ils favorisent et qui, à son tour, peut les stimuler. La valeur fonctionnelle de tels circuits a bien été mise en lumière chez les anormaux par M. Wallon, qui leur reconnaît le rôle de réaliser des états plus ou moins stables de sensibilité, produits et poursuivis pour eux-mêmes. Cet effet est ici d'autant plus frappant que, chez certains qui ne dépas-

sent guère le stade émotionnel, ils se manifestent à l'état pur, sans la réduction que leur font subir, chez les normaux, les autres fonctions mentales ou organiques. C'est ainsi que l'observation des arriérés nous permet d'évaluer l'importance de la coordination affective, pour si rudimentaire qu'elle soit — car, pour certains d'entre eux qui ignoreront toujours le pouvoir régulateur des idées ou des motifs, ce sera l'unique point par lequel ils échapperont à l'impulsivité ou à l'incohérence : celles-ci d'ailleurs ne sont sans doute jamais absolues, puisqu'on a pu soutenir que les réflexes eux-mêmes ont un but (1). Nous donnerons d'abord quelques exemples de cette stimulation mutuelle des fonctions organiques et des émotions, tantôt les unes, tantôt les autres prenant l'initiative, — ensuite les observations relatives au stade sensitivo-moteur proprement dit.

## OBSERVATIONS

B... Fr., entré à 4 ans, juillet 1907.

Il est en perpétuelle excitation émotive, mais surtout à l'approche des crises. Ce sont le plus habituellement des habitudes de peur, comme s'il craignait d'être battu : tête rentrée, bras en parade, le regard clignotant fixé sur celui qui l'approche et vers qui parfois il s'avance à petits pas, pour lui coller ses lèvres sur la main. Plus rarement il se livre à des accès de tendresse pure et de caresse. Un geste, même à distance, suffit à déclencher ces réactions émotives, un bruit violent est sans effet ; elles dépendent de la vue, non de l'ouïe. L'éréthisme émotif se manifeste encore en association avec l'instinct de nutrition, dont l'importance dans l'activité de l'enfant peut se reconnaître à ses goûts de rumination, et donne lieu à une sorte de cannibalisme animal ; adroit à prendre des souris, il les roule entre ses mains, les jette et les rattrappe, puis leur coupe la tête entre ses dents ; tant qu'on ne lui a pas arraché sa victime, il témoigne de la plus grande excitation à la porter et la reporter dans sa bouche. (W. 346-347.)

R... Paul-Pierre, entré à 6 ans, août 1902.

Il est surtout enclin à la colère ; soudain palissant, l'expression devenue méchante, il jette de grands cris et se précipite



invariablement soit sur quelqu'un pour l'égratigner, soit sur une vitre pour la briser. Il est affectueux avec les infirmières, jaloux des autres enfants. (W. 350.)

M... Henri-Émile, entré à 3 ans, le 13 novembre 1911.

Il a des colères violentes, qui se déclanchent le plus souvent s'il se sent approché ; alors il pousse des cris, trépigne, se roule par terre, cherche à mordre, se frappe les tempes de ses poings. Ce geste lui est devenu habituel ; il y met de la violence, quand il est irrité : ne fait que s'effleurer s'il est satisfait. (W. 357.)

G... Eugène-Léon, entré à 7 ans, avril 1905.

Il est toujours prêt à rebuter une attention. Mais il a des sursauts de turbulence, où il fait le plus de tapage qu'il peut ; des accès de mauvaise humeur, de colère et de méchanceté. Il pleure, hurle de rage pour une taquinerie, pour une punition, et menace les infirmières de leur couper la tête, les jambes, de leur ouvrir le ventre... (W. 358.)

N... Mathilde-Julie, entrée à 6 ans, le 24 juin 1899.

L'émotion éclate en orage soudain : larmes, grincements de dents, colères se déchaînent sans motif apparent avec une violence déconcertante : elle se jette par terre, frappe autour d'elle, lance des coups de pied vers quiconque l'approche, s'accroche désespérément à un pied de table, à une chaise, se cogne, se déchire, se mord les mains et soudain l'accès est passé sans laisser de trace. D'autres jours ce sont des accès de gaieté folle, de caresses, de manifestations amoureuses. Très portée à l'onanisme (2), elle a pour une de ses compagnes les attentions les plus tendres ; elle s'efforce de la prendre sur ses genoux, et de l'embrasser sur la bouche. Elle témoigne aussi d'une zoophilie très exaltée : à la vue d'un petit chat ses yeux brillent, son teint s'anime, elle l'appelle, tend les bras et quand elle a pu le saisir, elle le presse sur son visage avec un spasme sonore de la gorge. Ce goût, s'étend à tout ce qui est fourrure ou plumes ; il semble, à ses câlineries, qu'elle ait entre les mains des êtres vivants. (W. 376.)

Après ces suggestifs croquis, qui montrent à la fois la puissance des émotions pour organiser ou du moins provoquer des activités complexes et précises, et les ravages qu'elles produisent dans les Anormaux où elles ne rencontrent aucun réducteur capable de les refouler, de les canaliser ou de les sublimer, — il nous suffit de citer quelques faits d'observation courante montrant quel élément de stabilité mentale elles représentent dans

une individualité normale. Le dernier exemple nous paraît particulièrement instructif, car il montre que les affinités affectives des enfants peuvent résister non seulement au temps, mais encore à la souffrance et constituer ainsi un facteur appréciable de maîtrise de soi.

Un enfant d'un an, après un mois d'absence, sourit et tend les bras à une vieille servante. (P. I. 87.)

La petite M..., à l'âge de 17 mois, reçut son père, après 5 jours d'absence, avec des marques d'une tendresse toute particulière, courant à sa rencontre, lui caressant la figure, et lui apportant tous les joujoux qui se trouvaient dans la chambre. (S. 334.)

A l'âge de 5 ans... Ruskin fut mené par un domestique à l'écurie pour voir un magnifique terre-neuve. L'homme se prêta assez imprudemment au désir de l'enfant de donner un baiser à Léo (le chien), et pencha l'enfant au point que sa figure touchait presque le museau de l'animal qui était en train de manger. Celui-ci, vexé d'être dérangé pendant son repas, happa un petit morceau de la lèvre du petit garçon. Ruskin ne témoigna que d'une seule crainte, c'était que le chien fût renvoyé. (S. 340.)

#### 55. LE STADE SENSITIVO-MOTEUR

C'est encore aux anormaux  
que nous demanderons les  
manifestations les plus nettes

de cette « réaction circulaire » dont nous nous occuperons tout à l'heure chez les normaux, et dans laquelle Baldwin voyait la forme générale de toute adaptation. Ici encore nous l'apercevons comme monstrueusement isolée et grossie, soumettant à sa tyrannie l'organisme tout entier, mais révélant, par là même, la force avec laquelle elle agit chez les normaux, où elle entre heureusement en lutte et s'harmonise avec d'autres phénomènes compensateurs. Avec le stade sensori-moteur l'activité s'élève d'un degré : « Au lieu que l'impression initiale, se diffusant à travers les systèmes viscéraux et postural, se grossisse des effets auxquels la conscience émotive est

liée, elle tend à ramener, à concentrer sur elle-même le geste issu de l'excitation, à lui faire subir les diverses variations dont elle est susceptible. » (W. 85.) Ainsi l'organisme se centre, et, chez les Turbulents, s'ordonne et se calme dans une certaine mesure. Il y a recherche des états déjà éprouvés, satisfaction de provoquer le retour des mêmes états, et d'égrener ainsi paisiblement le chapelet du moi, sous l'humble forme de quelques états sensitifs élémentaires comme le balancement de la tête ou du tronc, le frottement de l'occiput, diverses persévérations et stéréotypies, ou à l'aide de gestes plus complexes : balayage, enfilage des perles, rhabillage, etc. D'ailleurs leur réalisation brute chez l'anormal montre bien toute l'insuffisance de ces agitations sensorimotrices livrées pour ainsi dire à elles-mêmes, et témoigne du désordre qu'engendre dans l'unité du complexe humain le subjectivisme moteur.

## OBSERVATIONS

*Activités élémentaires*

C...R.-Ch., entré à 8 ans, décédé 30 juin 1910.

Il a quelques stéréotypies ; il s'écoute souffler comme s'il voulait imiter le bruit de ventilation d'une forge ; il balance la tête de droite et de gauche, tortille ses doigts et peut rester ainsi longtemps à tourner un bout de chiffon, en faisant des grimaces.

B...Froïm, israélite russe, entré à 8 ans, juillet 1907.

...Il paraît aussi prendre intérêt à ses propres gesticulations : la mine assez éveillée, la tête mobile, les yeux ne sachant rien fixer, il semble toujours à la recherche de grimaces, et parfois se fige dans une attitude d'intense intérêt. Ou bien il se balance d'une jambe sur l'autre, remue les doigts et les tortille. Il aime le tapage et frappe souvent ses pieds en cadence ; il s'écoute chanter des mélopées rythmées et monotones ; il lui arrive de redire en écho les derniers sons d'un ordre, qui lui est répété avec insistance... (W. 343.)

B... Alexandre-Benoît, entré à 5 ans, janvier 1902.

...Il s'applique aussi à cracher de toute sa vigueur, il flaire ce qui l'entoure ; il reste assis à se balancer de droite à gauche

ou d'avant en arrière, il se plaît à produire des sons, soit qu'il frappe le sol de ses semelles de manière à faire un bruit de clapotis, soit qu'il s'écoute diversement respirer et haleter par saccades sonores, soit surtout qu'il émette par une agitation variable de son larynx, de sa langue, de ses lèvres, des cris habituellement indéfinissables, mais qui prennent parfois comme un caractère imitatif. (W. 345.)

B... Marguerite-Marie-Louise, entrée à 3 ans, septembre 1902.

...Elle a aussi des gestes frénétiques, des stéréotypies, des exercices de minutie sensori-motrice : elle secoue par instants les mains avec fébrilité, se balance d'une jambe sur l'autre en mettant le pouce dans sa bouche. Elle s'occupe de vagues grimaces, elle passe et repasse les mains sur les barreaux lisses de sa chaise, dispose avec minutie une feuille de papier sur la table, en rectifie sans fin l'orientation... elle aime beaucoup entendre rire et chanter, bien qu'elle ne s'y associe pas elle-même. Son regard se porte sur tout l'entourage et elle témoigne de son intérêt ; elle désigne à grands cris des objets pour se les faire donner. (W. 353-4.)

C... Louis-Frédéric, entré à 6 ans, 17 août 1897.

...Si la parole a fait quelques progrès, il se borne cependant à une répétition écholalique de ce qu'il entend, ou bien, dans ses propos, s'accumulent consonances et allitérations, qui témoignent de la suprématie persistante des associations sensori-motrices. La forme de ses phrases garde le moule de celles qui lui sont adressées : « Tien colas... tiens colas du chocolat... veut pas Colas. » Il n'a pas encore appris à s'attribuer la première personne du pronom personnel. Quand au sens, son langage est resté purement affectif : exclamations ou réclamations. (W. 367.)

L... Juliette, entrée à 6 ans, août 1910.

...Son agitation a pris aussi des formes stéréotypées par la recherche, semble-t-il, de certaines auto-excitations : elle se balance en gazouillant ou bien se frotte la tête sur le dossier des chaises, au point d'en avoir l'occiput pelé. Elle se donne, même en dehors de ses accès de rage, des coups de poing violents sur les tempes et en a les téguments de la face et des doigts épaissis... Autre recherche d'états sensitivo-moteurs et plus précisément d'association auditivo-kinesthésiques : les sons et modulations très variés, qu'elle produit par le jeu combiné du gosier, du nez, de la langue et des lèvres, d'où résultent, manifestement sans intention d'imitation, des séries qui peuvent rappeler de fort près les gloussements inarticulés du ramier, ceux plus saccadés de la poule ou du dindon, des aboiements en sourdine, alternant avec des répétitions extrêmement vives de dentales, de vibration labiales, des bruits entre langue et palais, soit directement obtenus, soit par l'intermédiaire d'un voile de

salive ménagé et manié avec une habileté surprenante. Ces exercices de virtuosité paraissent à certains moments l'absorber progressivement, et brusquement s'interrompent dans une explosion de joie et d'activité motrice. (W. 378-9.)

*Activités plus complexes*

L... Jean-Louis-Marie, entré à 6 ans, avril 1905, sorti avril 1911.

... Il n'est pas sans s'intéresser aux objets ni en connaître l'usage. Il se saisit volontiers d'un balai ou d'une clef et les manie correctement. Malgré son instabilité habituelle, il est capable de rester une heure entière à enfiler des perles, ou à crayonner sur une ardoise. (W. 342.)

V... Jules-Louis, entré à 14 ans, mars 1911.

Dans sa conduite il est plus capricieux et bizarre qu'incapable : il n'est pas gâteux, mais s'il n'a pas de vase, il urine dans un coin sur le parquet ; s'il lui arrive d'avoir été, contrairement à l'habitude, aidé pour s'habiller, il retire ses vêtements pour les remettre seul. Étranger à tout ce qui se passe autour de lui, il se livre sur l'objet qu'il a pu saisir à des suites d'opérations automatiques ; ayant découvert la clef du lavabo, il recommence à faire sa toilette, sans prêter attention à la saleté des linges qu'il a ramassés pour s'essuyer. (W. 380.)

56. RÉACTION CIRCULAIRE  
ET IMITATION DE SOI-MÊME

C'est Baldwin qui a le premier attiré l'attention des psychologues sur cette « réaction circulaire » par laquelle l'enfant cherche à reproduire la sensation qu'il vient d'éprouver. Servant de fondement au mécanisme de l'adaptation, elle joue un rôle capital puisqu'elle tend à fixer sous forme d'habitudes les premières manifestations du moi, et permet notamment à l'équipement héréditaire de s'établir dans l'organisme. Les exemples qui suivent montrent toute la variété des mouvements soumis à la réaction circulaire : mais il convient d'en approfondir la cause. Pourquoi l'enfant, de lui-même, reproduit-il soit les sons qu'il a émis spontanément, soit les mouvements qu'il a déjà expérimentés, soit les attitudes qui lui ont procuré telle sensation tactile, gustative ou visuelle, c'est-à-dire des



états qui ont déjà provoqué en lui quelque phénomène attentionnel ? Pourquoi l'un des premiers mots prononcés par lui est-il : *cô...* (encore), par lequel il réclame la réédition d'une situation qu'il vient d'expérimenter ? Ce n'est pas nécessairement parce qu'il veut ainsi rappeler ce qui lui procure du plaisir, puisqu'on a observé qu'il recherche parfois à reproduire des actes désagréables (voir exemples ci-après). D'autre part, invoquer l'habitude n'explique rien du tout, car ce serait la présupposer dès le premier acte : or, c'est elle qui est en question. On pourrait peut-être recourir à l'explication physiologique des plis, traces ou « frayages » produits dans les voies nerveuses par un premier mouvement, et qui tendent à donner une forme rythmique à l'activité neuro-musculaire. Mais ceci, qui n'a jamais été vérifié expérimentalement, n'expliquerait que les conditions mêmes de la reproduction, et non sa production elle-même — son déclenchement. Selon l'excellente remarque de M. Guillaume, « il y a dans le redoublement bien autre chose que cet effet d'inertie, de simplification, de tendance au moindre effort. Le son produit est pour l'enfant une perception intéressante, à valeur affective... Quand l'enfant devient maître du son, il prend plaisir à le répéter. Le nouveau son s'insinue en parasite à des mots où il n'a pas de raison d'être ». Et M. Guillaume cite ce fait : « P. à 15 mois, s'exerçant à imiter l'*r* final, s'amuse à le placer à la fin de tous les mots, Il dit non seulement peur, voir, boire, mais papar pour papa, Amer pour Ahmed, Por pour Paul... » (G. 40.) Cette observation nous paraît décisive : car il s'agit ici d'un phénomène surajouté à un acte initial d'imitation des autres, et *recherché pour lui-même* après une première expérience. S'il s'agit donc d'une imitation, c'est — comme Sully l'avait pressenti — que « l'enfant cherche jusqu'à un certain point à s'imiter soi-même » (S. 193) ;

il s'agit, selon l'analyse de M. Guillaume, de la « recherche d'un certain effet par des tâtonnements contrôlés par un souvenir » (G. 39). Ainsi l'imitation de soi-même apparaît comme la manifestation d'un être foncièrement continu, et sa raison profonde est dans la joie obscure qu'il éprouve à se donner à lui-même la preuve sensible de cette continuité, en rappelant à loisir la perception dont il vient d'être le sujet.

## OBSERVATIONS

*Formes rudimentaires ou anormales de l'imitation de soi-même*

M. Guillaume cite « les phénomènes d'assimilation qui contiennent le redoublement quand l'enfant s'essaye à prononcer des mots dissyllabiques ». [Exemple : une petite fille de 2 ans appelant Kon-Kon la femme de ménage qui s'appelait Constance ; ses trois frères et sœurs plus âgés adoptèrent d'ailleurs immédiatement ce vocable nouveau. (A.)] « Ces tendances apparaissent chez l'adulte dans la parole rapide, dès que l'automatisme coordinateur devient insuffisant. Il faut en rapprocher le bégaiement, les faits connus sous le nom de persévération dans les troubles du langage. » (G., 40.)

*Recherche voulue des états désagréables* (G., 85)

Voici quelques exemples d'observations prises chez P. à la fin de la première et au commencement de la 2<sup>e</sup> année :

Il se pique avec une épingle ou avec la pointe d'un coupe-papier et cherche à reproduire cette sensation en poussant chaque fois un petit cri (12 mois).

S'étant pincé dans une porte (ou plus tard dans le couvercle d'une lessiveuse), il essaie d'y replacer le doigt (12-13).

Ayant enfoncé le doigt dans le trou d'une serrure, il pleure parce qu'il ne peut le retirer sans aide ; mais il recommence aussitôt cette expérience dangereuse (14-15).

Il s'est brûlé légèrement en prenant dans la cheminée un petit morceau de charbon de bois rougi, il ne tarde pas à recommencer d'ailleurs avec beaucoup de précautions, etc. (12-13).

Les enfants aiment qu'on leur fasse peur, qu'on les soulève très haut, qu'on leur fasse mine de les lancer en l'air, de les laisser tomber sur le sol, de les balancer vivement, etc. Après un petit cri de frayeur (qui se change parfois en pleurs si on persévère sans arrêt) une fois le mouvement cessé après un petit délai pendant lequel ils semblent incubier leur sensation, ils réclament : *Encore !* (A.).

*Exemples précoces de réactions circulaires* (G., 83-84)

Dès les premiers jours on peut observer que le nourrisson, lorsqu'il a lâché le sein, le cherche par des mouvements d'oscillation. L. (15 jours), porte la main à la bouche et cherche à l'y reporter quand on l'en a écartée. Elle maintient en le serrant fortement, le crayon qu'on a mis dans sa main et qu'on veut retirer. Elle semble demander par son attitude qu'on continue à le faire danser, pleurant dès que le mouvement s'arrête, s'apaisant dès qu'il recommence.

Plus tard, les objets que ses mains rencontrent déterminent indéfiniment les mêmes ébauches de mouvements pour prendre, gratter ; pendant plus d'un quart d'heure elle agrippe à pleines mains l'étoffe d'un coussin (2, 15) ; elle joue longuement avec sa robe (opposition du pouce) sans regarder la main. La recherche des sensations tactiles et kinesthésiques apparaît encore dans les caresses (se gratter ou se faire gratter, se frotter les joues ou le nez contre le visage de la personne qui la tient) — dans l'exploration des parties du corps chez soi ou chez les autres (genou, pied, cheveux, barbe, vêtements).

Elle joue pendant une demi-heure à agiter un petit grelot, ou cherche maladroitement à enfoncer les touches du piano (4, 8) ; ici la sensation auditive joint son action aux précédentes. Des sensations visuelles interviennent également : suivre ou retrouver un objet en mouvement (0,29), ou une personne qui a changé de place (2, 5) ; regarder sa main s'ouvrir et se refermer (4 m.).

Le jeu de la cachette, sous des formes simplifiées, montre encore cette tendance à provoquer, cette fois indirectement, le renouvellement d'une sensation intéressante (quelqu'un apparaît puis disparaît derrière un rideau). Elle y joue un rôle passif au 5<sup>e</sup> mois, puis actif au 8<sup>e</sup>. Elle prend aussi un grand plaisir à ce jeu : son frère s'élance vers elle comme pour la saisir, et la personne qui la tient la porte vivement en arrière, comme pour lui échapper.

Les mouvements de préhension qui se développent à partir du 5<sup>e</sup> mois donnent lieu à d'interminables jeux avec la chaîne, l'anneau, le médaillon, le hochet. Au 6<sup>e</sup> mois, elle se plaît à frapper indéfiniment la table avec tous les objets solides qu'elle peut tenir...'

...La patience avec laquelle les jeunes enfants répètent indéfiniment les mêmes mouvements, les mêmes mots, sans se lasser, est une loi d'une vérité banale...

A ces observations excellentes de précision et d'une portée universelle, nous ajouterons quelques remarques qui nous empêchent de suivre M. Guillaume lorsqu'il veut faire de cette loi

*une caractéristique psychologique de l'enfance.* Il n'y a sur ce point, croyons-nous, entre l'enfant et l'adulte, qu'une différence de forme ou d'objet.

*La réaction circulaire chez l'adulte*

On peut d'abord citer tous les **mouvements** rythmiques machinaux produits soit avec la main (faire rebondir la lame du couteau sur la table), soit avec la jambe (dont le pied s'agite en cadence, s'il repose à terre ou si la jambe a été passée sur l'autre) soit avec la tête (qui accompagne un air entendu), etc. On peut rattacher à cette disposition fondamentale les jeux du bilboquet, du « diabolo », du « yo-yo », etc. Même remarque pour la satisfaction éprouvée à faire des citations latines, poétiques ou proverbiales, à raconter une aventure qui a fortement ému, à fredonner (jusqu'à l'obsession) un air connu, à retrouver un visage ou des objets familiers, à évoquer des souvenirs. Enfin, dans l'ordre esthétique, on trouve le retour des mêmes schèmes phonétiques, si frappant dans les récitatifs araméens (P. Jousse), chez des poètes comme Péguy, ou dans les simples refrains des ballades et chansons populaires — celui aussi des deux thèmes fondamentaux de toute grande symphonie musicale, qui se posent, s'opposent, luttent, reviennent sous de multiples formes et s'unissent enfin dans une synthèse supérieure. Bref, une grande partie de la vie adulte nous paraît, elle aussi, soumise à la « loi de reproduction du semblable » que Claparède énonce ainsi : « Tout besoin tend à reproduire les réactions qui lui ont été antérieurement favorables, à répéter la conduite qui a précédemment réussi dans une circonstance semblable. » (*L'Éducation fonctionnelle*, p. 88.).

Que l'on songe enfin à l'instinct *collectionneur* qui, appartient à tous les âges, et qui est constitué essentiellement par le plaisir d'amasser, de posséder et surtout de retrouver certaines espèces d'objets, avec le désir d'enrichir progressivement, et l'espoir de compléter un jour, l'ensemble qu'ils constituent : union de la satisfaction procurée par le retour des choses anciennes avec l'amour de la nouveauté. A sa base donc se retrouve aussi une certaine sorte de réaction circulaire, guidée par une tendance à obtenir la totalité des spécimens de l'espèce que l'on veut collectionner.

Il n'est pas jusqu'à l'imitation du langage des adultes qui ne trouve son explication dernière dans l'imitation de soi-même. D'abord

parce qu'en reproduisant les sons terminaux du langage des adultes (écholalie), il ne fait qu'appliquer un mécanisme identique à celui du redoublement volontaire (émission d'un son qui reproduit un son entendu). Ensuite parce que l'écholalie n'est possible que grâce à l'acquisition spontanée des phonèmes qu'elle emploiera, acquisition qui se réalise durant la période du *krähen*. D'après M. Roujat, cette période se caractérise par le fait de l'apparition spontanée de « tous les sons que peuvent donner tous les organes vocaux dans toutes les positions et toutes les variétés de modes et de points d'application ». C'est alors que l'enfant se constitue un clavier de phonèmes, dont il ne se rendra pas d'ailleurs maître immédiatement, mais qui reste à sa disposition et qu'il pourra retrouver, par tâtonnement. L'écholalie apparaît en somme lorsque l'enfant a réussi à se rendre maître du clavier, et qu'il l'utilise pour reproduire les fins de mots ou les fins de phrases prononcés devant lui.

Mais en ce qui concerne le rôle de la vue dans la reproduction de la voix, il faut remonter aux mouvements acquis spontanément dans les essais linguistiques. S'il est exact que les enfants imitent mieux les mots qu'ils *voient* prononcer (G. 57), il ne faut pas oublier que la perception visuelle offerte par les lèvres de celui qui parle ne peut devenir efficace que si elle rencontre chez l'enfant des mouvements des lèvres, de la langue et de la gorge non seulement déjà essayés, mais encore qu'il s'est rendu capable de produire à volonté. Dans le cas contraire, l'enfant est incapable d'imiter, comme le montrent les observations qui suivent, — et les mouvements inefficaces qu'il fait avec les lèvres doivent être attribuées à « l'efficacité motrice exceptionnelle » du souvenir auditif. « Ainsi, conclut M. Guillaume (*loc. cit.*, p. 61), ce ne serait pas l'imitation visuelle du mouvement des lèvres qui



conduirait au langage, mais l'imitation du langage qui conduirait à celle du mouvement des lèvres ».

En résumé, selon la vigoureuse formule de M. Delacroix : « Dans autrui, c'est d'abord nous-mêmes que nous imitons, et l'enfant imite d'abord d'un autre ce que lui-même sait faire » (Del. 267) : il n'y a pas d'apport vraiment créateur venu de l'extérieur dans la continuité de son développement.

## OBSERVATIONS.

P. 3. 22. Sa mère articule nettement *pa, pa, pa...* Il fixe la bouche et fait quelques mouvements silencieux des lèvres (tous les parents connaissent cette impossibilité, qui se prolonge durant des semaines parfois, de faire prononcer *papa* à l'enfant qui ne sait que *mama*, et qui répète *mama* à toutes les sollicitations).

3. 30. — Il répond au chant de sa mère par des modulations variées, non musicales.

4. 17. — Mouvement muet des lèvres quand sa mère lui parle.

4. 22. — Même observation.

5. 2. — Depuis quelques jours, efforts plus sensibles pour articuler (*a, e, ua, atita, titit*). Mouvement des lèvres avec sons chuchotés.

5. 6. — Imitation facile (de ces derniers sons. Mais) si je prononce devant lui *pa*, qu'il ne dit pas encore, il fixe mes lèvres et remue les siennes sans parler. (G., 5.)

## Des expériences de Hun-

58. RÉACTION DIFFÉRÉE  
ET ENTÊTEMENT

ter ont montré que l'enfant  
au-dessous d'un an est déjà

capable d'une certaine stabilité de conduite. Par exemple, « si l'on tient un gâteau dans une boîte, l'enfant s'en saisira aussitôt, négligeant les boîtes voisines, mais le fera-t-il encore sans erreur si l'on empêche sa réaction pendant quelque temps ? Il suffit d'arrêter 15 secondes l'enfant au-dessous d'un an, pour que la réaction ne se produise plus ». Il suffit : donc il faut — et il est intéressant de noter qu'avant l'âge d'un an, l'enfant est capable

de maintenir sa réaction malgré un empêchement pouvant durer jusqu'à 12 à 14 secondes. Par ailleurs, entre 13 et 16 mois, le délai s'accroît d'une façon considérable et c'est alors seulement que Hunter a donné au phénomène le nom de *réaction différée* « dont l'apparition, nous dit Piéron, révèle un important progrès » (1). Important, sans doute, mais seulement par la quantité de temps, car elle n'inaugure rien de nouveau, et c'est dès le début de son existence que se manifeste chez l'enfant cet élément remarquable de permanence intentionnelle.

On peut rapprocher de ce phénomène certains cas familiers de persévération : tout observateur des enfants sait avec quelle force ils sont parfois possédés par l'idée fixe de quelque action à accomplir, ou de quelque gâterie à obtenir. On a beau tenter de détourner le cours de leurs pensées, ruser avec eux, leur proposer ou leur imposer quelque plaisir de remplacement, rien n'y fait. On appelle cela « caprice », mais cela n'est vrai que d'un point de vue égocentrique : en réalité, il s'agit là d'une permanence profonde du moi qui s'attache à quelque objet de prédilection avouée ou secrète.

#### OBSERVATIONS

##### *Entêtement*

Perez rapporte à ce sujet la jolie histoire, trop longue pour être rapportée ici *in extenso*, d'une petite fille de 3 mois, dont l'accès de colère et de désespoir éclate et recommence jusqu'au moment où sa nourrice s'avise de la bercer — seule chose qu'elle désirât : caresses, tendres appels, chansons, sein offert n'apportaient que l'apaisement passager. C'était être bercée qu'elle désirait et elle n'en démordit pas jusqu'à ce qu'elle eût obtenu satisfaction. (P. I, 105-107.)

Une petite fille de 6 mois, élevée assez sévèrement, pleurait inlassablement dans son berceau d'où sa maman ne voulait pas l'ôter. Après plus d'une heure de cris presque ininterrompus, inquiète, la mère se décida enfin à prendre l'enfant dans ses bras. Immédiatement les cris cessent, la figure de l'enfant prend une

expression intensément satisfaite, et sa bouche laisse éclater un : « Ah !... » prolongé signifiant clairement : enfin j'ai ce que je désire... (A.).

*Réaction volontairement différée*

A 15 mois, Marcel, qui marche déjà, joue au ballon dans la salle à manger. Tout d'un coup il manifeste le désir d'aller vers la porte fermée et semble avoir oublié son jouet ; je crie déjà à l'insouciance. Pas du tout ; l'enfant se dirige en effet vers la porte ; mais c'est pour l'ouvrir, puis revenir vers le ballon et le pousser du pied à travers la porte ouverte. (Co., 202.)

59. INDICES DE CARACTÈRE

La distinction entre le caractère inné et le caractère acquis est classique ; mais ce que l'on a peu recherché, c'est à quel âge apparaissent les premiers signes révélateurs du caractère inné. Ce n'est pas ici le lieu de combler cette lacune. Quelques exemples montreront simplement que, dans certains cas, ces signes peuvent être remarquablement précoces.

OBSERVATIONS

*Susceptibilité*

Une petite fille de moins d'un an « se fâchait tout rouge quand elle croyait qu'on riait d'elle. A 2 ans et 4 mois, son journal me la montra toujours la même... Ayant entendu sa mère dire à propos de son frère : « Bébé dort longtemps, déjà depuis 3 heures », Lili répéta peu après : « Bébé dort longtemps, 3 mois ! » Les parents éclatèrent de rire, mais Lili, frappée dans son honneur se prit à pleurer comme une malheureuse (Pe. I, 100).

*Amour de l'indépendance*

Un enfant entre 5 et 6 ans, déclarait qu'en cas de guerre, il se cacherait « derrière une haie », et qu'il laisserait passer toute l'armée sans la suivre afin de ne pas participer à la bataille. — Le même enfant, au même âge, après lecture d'une exécution par pendaison, affirmait que s'il était dans ce cas, il échapperait

à son sort en « durcissant sa gorge » (*sic*) et en s'évadant « après que tout le monde serait parti ».

Plus tard, il montra un caractère d'une farouche indépendance, ne pouvant se résigner à accomplir un acte dès qu'il lui était imposé par une autorité extérieure. En 1914 il partit d'ailleurs avec enthousiasme, mais ne put jamais fusionner avec ses camarades d'instruction ou ses compagnons de combat, restant frondeur vis-à-vis de tout règlement dont l'utilité immédiate ne lui apparaissait pas. Il nous a déclaré se souvenir nettement que les deux faits rapportés ci-dessus étaient la conséquence de son horreur de toute contrainte (A.).

#### 60. LA VOCATION

Ce qu'il y a de plus important dans le caractère, c'est

la vocation — car il est possible de reconnaître dans tout être humain l'existence d'une certaine prédestination fondamentale, humble ou brillante. Or, il est devenu banal de découvrir des signes précoces de vocation dans les grands hommes encore enfants — à ce point que le psychologue, avec quelques raisons, se méfie de quelque arrangement *a posteriori*. Mais déduction faite des cas douteux, il reste encore un nombre impressionnant d'exemples. Il est regrettable d'ailleurs que les mêmes recherches n'aient pas été faites pour les destinées sans éclat, dont les prémisses s'étaient pourtant révélées dès l'enfance. Nombreuses sont, chez les enfants de paysans, d'ouvriers, de marins, les révélations précoces d'aptitudes au métier paternel : dès l'âge de 7 ou 8 ans, parfois avant, il n'est pas rare d'en voir qui, non sans orgueil, apportent au père une aide spontanée et judicieuse, et adoptent les gestes et l'attitude d'un endurci dans le métier. Pour eux comme pour les « petits prodiges » du violon et du piano, l'apprentissage a été presque immédiat, et le stade du tâtonnement extraordinairement réduit. A notre avis, le fait est aussi remarquable dans un cas que dans l'autre, mais, — en vertu d'un vieux préjugé — on ne s'émerveille guère des mécanismes

moteurs nécessaires aux métiers manuels, bien qu'il y entre une part importante d'esprit. Le doigté réclame ici et là autant de souple intelligence, quoique d'un autre ordre.

La leçon qui se dégage de ces faits, c'est que dans nombre de cas, la vocation — au sens large de destinée individuelle réussie dans une occupation organisée, quelle qu'elle soit — se manifeste très vite sous l'impulsion de forces *intérieures* à l'être considéré, le milieu n'agissant que comme un stimulant. La seule différence essentielle qui nous paraisse exister entre les enfants prodiges et les autres, c'est la rapidité de leur évolution, les premiers l'accomplissant très vite (sans qu'il y ait là d'ailleurs une marque certaine de génie futur) les autres ayant besoin de stimulants nombreux et notamment d'une scolarité et d'un apprentissage de durée normale. Les *surnormaux* sont des *rapides*.

Nous ne rééditerons pas les exemples classiques de Mozart, de Mendelssohn, du Corrège, de Hugo, etc. : il suffira de donner ici quelques cas moins cités ou moins connus.

#### OBSERVATIONS

Fresnel, à 9 ans, se livrait à des expériences véritablement expérimentales pour trouver la longueur et le calibre donnant la plus forte portée aux canons de bureau dont les enfants se servent dans leurs jeux. (Arago, *Notices historiques*, p. 111.)

Carnot, à 10 ans, interpelle les acteurs d'une pièce militaire pour les engager à rectifier les positions des troupes « les canoniers vus à découverts ne pouvaient pas manquer d'être tués... en établissant au contraire la batterie derrière certains rochers qu'il désignait de la voix et du geste, les soldats seraient beaucoup moins exposés ». (Arago., *ibid.*, p. 513.)

L'enfant de Stump montait régulièrement la gamme en chantant à l'âge de 14 mois. Le fils du compositeur Dvorak (de Prague) à l'âge d'un an, chantait avec sa nourrice la marche de *Fatima*. A 1 an 1/2, il chantait 4 mélodies de son père que celui-ci accompagnait au piano. (Q., 63.)



*La précocité de Vincent d'Indy*

Vincent d'Indy, à l'âge de cinq ans, avait composé une opérlette dont il écrivit le manuscrit. ...A l'âge de huit ou neuf ans, on le conduisit à la salle Pleyel pour entendre un concert donné par un célèbre pianiste. Ce pianiste joua les trois dernières sonates de Beethoven. Vincent d'Indy se sentit bouleversé :

C'est de ce jour, a-t-il dit, que date ma décision de consacrer mon existence à la musique (Jaboune, *Benjamin* du 10. 12. 31.)

*La vocation d'Edmée Favart*

« C'est à 4 ans que j'ai entendu l'appel irrésistible de la vocation. Voici comment : Mes parents menaient, comme beaucoup d'artistes, d'ailleurs, l'existence la plus bourgeoise du monde. Ils n'avaient qu'un désir : éloigner leur fille des planches. Un après-midi, mon père m'avait menée au musée Grévin. A mesure que nous passions devant les effigies des célébrités qui s'y trouvent, il me les désignait gravement : Vercingétorix, Louis XIV, Napoléon, Victor Hugo. Mais ces noms sonores paraissaient bien vides de sens à la gamine que j'étais. Soudain un petit orchestre attaqua les premières mesures d'un air à la mode. Enthousiasmée, je me mis à danser, malgré les efforts de mon père pour me retenir. En un instant un cercle se forma autour de nous. Les gens applaudirent en riant, et moi, très fière, je multipliai à l'adresse de ces spectateurs bénévoles, sourires et révérences. Mon pauvre père leva les bras au ciel et murmura : « Si jeune et déjà cabotine. » (Déclaration d'Edmée Favart, de l'Opéra-comique : Copyright opera mundi Press Service.)

*Le « jeu » du maréchal Lyautey*

Quand j'étais enfant je jouais « au pays ». Sur mon tas de sable je dessinais des villes, des routes, des fleurs... Plus tard on m'a donné des pays réels : au Tonkin d'abord, puis à Madagascar, puis en Afrique... J'ai continué le jeu... Il y a dans le monde plus de vingt villes que j'ai dessinées... Puis on ne m'a plus laissé que ceci : un parc, un village [l'Exposition coloniale]... Ça m'est égal. Les questions d'échelle n'existent pas. (Maréchal Lyautey, cité par M. P. DUMAS : *Petite Gironde*, 11 août 1931.)

*La révélation de Yehudi Menuhin*

Une des apparitions les plus étonnantes qui aient jamais eu lieu dans le domaine de la virtuosité... : un petit violoniste de 11 ans qui se joue de toutes les difficultés, jongle avec les arpèges les plus vertigineux, les doubles cordes les plus périlleuses, les staccatos les plus étincelants, qui donne à toutes ses exécutions une vie et un charme extraordinaires et qui possède à son réper-

toire plus de 14 concertos (de Bach, de Mozart, de Beethoven, de Brahms, de Saint-Saëns, de Lalo, etc.). Mais ce n'est pas un de ces enfants prodiges à l'aspect souffreteux que l'on sent torturés par un surmenage féroce. Bien au contraire, un petit gars bien planté, tout rond, solide, robuste, respirant la santé, joyeux et rieur. Son père, directeur des Écoles hébraïques à San Francisco ne s'intéresse à la musique qu'en modeste amateur. Sa mère joue un peu de piano. Mais, à 2 ans, Yehudi manifestait déjà de la façon la plus vive son goût pour la musique. A 3 ans, il réclamait un violon. On lui donne un jouet : il ne veut pas de cette caricature de l'instrument rêvé, il le brise. A 4 ans, sa mère lui fait enfin cadeau d'un vrai violon, tout petit, mais dont il peut jouer et il commence à travailler sous la direction de Louis Persinger. Seulement son professeur est obligé de bouleverser pour lui sa méthode d'enseignement : le jeune violoniste s'impatiente de suivre la grand'route trop longue et trop sinueuse. Il lui faut des chemins de traverse, plus difficiles mais plus rapides. Il escalade par bonds, à foulées de géant, les pentes abruptes de la technique transcendante.

A 8 ans, Yehudi donne son premier concert avec orchestre à San Francisco, et il remporte un triomphal succès. Il part alors pour l'Europe où il reçoit les leçons de l'éminent maître Enesco. Mais, en échange de ses conseils, Enesco ne voulut accepter aucune espèce d'honoraires, déclarant que l'enfant lui en apprenait autant qu'il lui en enseignait lui-même. D'instinct, en effet, Yehudi découvrait des ressources imprévues dans le jeu du violon... (Paul LANDORMY, *Notice sur Yehudi Menuhin*. Éd. La Voix de son Maître.)

C'est donc dès le début  
 51. CONTINUITÉ ET IDENTITÉ de leur existence qu'il est possible d'observer, dans les individualités enfantines, des faits prouvant leur continuité foncière, soit durant quelques instants dans la toute première enfance, comme dans certains phénomènes d'attention ou d'imitation — soit durant des périodes beaucoup plus longues, comme dans les exemples donnés plus haut de stabilité affective ou caractériologique. L'éducateur ne tiendra jamais assez compte de ces ressources spontanées et précoces qui permettent à l'enfant de s'attacher fermement et efficacement à un travail — pourvu qu'il y soit intéressé — et de cette tendance essentielle, persistant jusque

dans l'âge adulte, à revenir volontiers sur des connaissances familières, à les ressasser de toute manière, à en faire le thème permanent de variations indéfinies — (à condition toutefois qu'on ne les multiplie pas de telle sorte que leur acquisition mnémonique devienne une impossibilité).

Nombreux et puissants d'ailleurs, sont les facteurs qui président à l'apparition de ces divers phénomènes. Facteurs physiologiques d'abord : adaptation des différents systèmes sensoriels à un excitant quelconque, et tendance plus proprement psychologique à retenir la sensation ainsi captée (manifestations attentionnelles). Facteurs mécaniques ou organiques, dans la répétition volontaire des émissions ou des gestes spontanés (*lallen*, imitation de soi-même) — ou encore des sons finaux entendus (écholalie). Facteurs biologiques dans la conscience des sensations kinesthésiques et leur utilisation (stade sensitivo-moteur). Facteurs affectifs lors de l'attachement de l'enfant à quelque objet qui émeut particulièrement sa sensibilité (stabilité affective et entêtement). Facteurs proprement humains dans l'apparition des traits principaux du caractère ou de la vocation.

Mais ces différents facteurs ne peuvent-ils être ramenés à l'unité ? Tous en effet tendent à de mêmes fins : maintenir chaque enfant sur sa ligne propre ; assurer l'adhérence du présent au passé ; souder la personnalité, que la conscience révèle comme instantanée, à tout ce qui préparait, dans le passé, ce présent — et en faire un bloc que le temps, loin de le rompre, ne peut qu'enrichir ; assurer la permanence et la cohérence du moi au cours des changements apparents qu'il subit, et qui servent, de cette manière, à son progrès, au lieu d'être des éléments de dissociation. En un mot, maintenir l'Identique au

sein du Devenir. Tel est un des caractères fondamentaux de l'individualité enfantine, synthèse de contraires, identification jouée avant d'être pensée, et préparant déjà toute l'organisation logique dont il va maintenant être question.

## CHAPITRE III

### LA LOGICITÉ

#### A) LES THÉORIES DE M. PIAGET

62. *L'ILLOGISME  
DE LA PENSÉE ENFANTINE  
D'APRÈS M. PIAGET*

Il est impossible aujourd'hui de parler de la logique chez l'enfant sans se référer aux importants travaux de

M. Piaget, soit pour en adopter les conclusions, soit pour les critiquer. Avec toute l'admiration que nous inspirent le soin, la patience, l'ingéniosité qu'ils démontrent, cette seconde attitude sera pourtant la nôtre, sans pouvoir pousser ici notre critique à fond, comme le demanderait une œuvre si riche. Nous nous contenterons ici de présenter quelques brèves remarques concernant les thèses maîtresses de M. Piaget sur la logique enfantine, — et surtout de citer des observations qui semblent en désaccord avec elles.

D'après M. Piaget, la pensée enfantine traverse trois stades : elle est successivement autistique, égocentrique, logique. Sans parler ici du premier stade, dont la dénomination est assez étrangement empruntée à la pathologie, et dont la spécificité chez l'enfant normal paraît extrêmement difficile à établir, rappelons qu'entre le stade égocentrique et le stade logique existerait une opposition radicale. Dans le premier, en effet, la pensée de l'enfant est autosuffisante : elle ne se préoccupe ni de ce que pensent les autres, ni de se communiquer à eux ; les



conversations seraient le plus souvent de simples « monologues collectifs ». En outre, ce qui est plus grave, son contenu même serait irrationnel : incapable de synthèse normale, elle ne peut qu'unir des éléments contradictoires (syncrétisme), ou placer l'un à côté de l'autre des éléments faits pour s'unir (juxtaposition). Elle se ramène à une projection naïve de la vie intérieure de l'enfant (animisme). Quant à l'explication des phénomènes naturels, elle se réfère, soit à une fabrication, soit à une finalité interne (artificialisme). Enfin, l'enfant serait indifférent à la preuve, ne se souciant pas de corriger ses erreurs, et faisant montre d'une absence complète de sens critique. Il ne s'agirait pas là d'une activité épisodique dans la mentalité de l'enfant, mais de son essence même. C'est de l'extérieur que lui viendrait sa formation logique : « La vie sociale est une condition nécessaire du développement de la logique. (Elle) transforme l'individu en sa nature même, le faisant passer de l'état autistique à l'état de personnalité... c'est la coopération seule qui fournit à l'esprit les conditions psychologiques de la conquête du vrai » (1).

Nous espérons montrer sur tous ces points, que, dès un âge très précoce et constamment inférieur à celui que M. Piaget assigne à l'apparition de la raison (6 à 7 ans), l'enfant échappe déjà spontanément, et sans le secours adulte, à l'illogisme foncier où l'on voudrait l'enfermer.

63. *LE POINT DE VUE  
D'AUTRUI  
CHEZ L'ENFANT*

Un mot peut être pris  
dans un sens subjectif ou  
dans un sens objectif, c'est-  
à-dire qu'il peut être utilisé

pour désigner soit ce qui appartient au *moi*, soit ce qui appartient aux autres. L'égoïsme se caractérise par l'usage exclusif du premier sens. D'après

M. Piaget, « l'enfant n'ayant pas conscience de sa subjectivité, tout le réel est étalé sur un plan unique par confusion des apports externes et des apports internes ». Il resterait à ce stade jusque vers 6 ou 7 ans, sans avoir conscience de cette subjectivité. « Le point de vue propre est considéré comme le seul possible... Il croit que tout le monde pense comme lui. Il n'a pas découvert la multiplicité des perspectives et reste enfermé dans la sienne comme si c'était la seule possible... L'enfant ne pense que pour lui, ignorant plus ou moins les points de vue des autres (1). »

Les observations qui suivent montreront qu'il n'en est rien, et que l'attitude objective existe dès le jeune âge, à l'état pur. Dans les cas où elle semble mélangée d'égo-centrisme, il apparaît clairement que le comportement infantin reste quand même une préparation directe à l'objectivisme : dans l'activité linguistique notamment, il y a, ainsi que l'a observé M. Guillaume (2), glissement rapide et continu du sens subjectif des mots à leur sens objectif, et l'assimilation des deux sens serait, d'après cet observateur, complète dès le début de la deuxième année. L'égo-centrisme n'apparaît illogique qu'à l'adulte impatient, oublieux des étapes progressives par lesquelles lui-même est passé, et qui condamne les conditions dynamiques de la pensée au profit d'une limite statique idéale à laquelle la logique paraît devoir tendre, s'il faut en croire les logisticiens.

L'égo-centrisme étant la clef de voûte de la critique que M. Piaget a fait de la logique infantine, nous nous contenterons de donner ici une série d'exemples qui semblent bien démentir la définition que M. Piaget en a donnée au début de son livre sur *le Jugement et le Raisonnement chez l'enfant*, et qui résume toutes celles que nous avons citées :

« *La pensée de l'enfant (de 3 à 7 ans) est égocentrique, c'est-à-dire que l'enfant pense pour lui-même sans se soucier de se faire comprendre ni de se placer au point de vue d'autrui* » (3). Il ne s'agirait donc pas d'une simple prédominance quantitative, d'une proportion plus élevée de réactions égocentriques, mais d'une mentalité spéciale. C'est pourquoi la théorie de M. Piaget, qui fait de l'altérocentrisme le résultat de l'éducation et des relations sociales, nous semble inapte à expliquer les nombreux cas d'objectivisme spontané dont il va être question.

## OBSERVATIONS

*Usage du sens objectif dans les possessifs*

L'enfant les manie difficilement à cause du changement continu du point de vue auquel ils sont employés... (Cependant) A. (entre 2 et 3 ans) a trouvé cette forme ingénieuse pour dire ce qui lui appartient, en se plaçant au point de vue de sa sœur, à qui elle parle : *le tien de moi*... M. et S. trouvaient un peu plus tard des formules semblables : *ton lit de moi, le mien de toi*. Le pronom *ton* est vite employé correctement, ainsi que *toi, nous, vous*... (Cr., 128.)

*Dans les pronoms*

C'est vers 19 mois qu'apparaît chez P. le pronom personnel : *Moi !* (en réponse aux questions : Qui ? A qui ? Pour qui ?) pour se faire donner un objet qu'il voit dans la main d'un autre — bientôt suivi de : *Toi !* pour inviter un autre à imiter l'acte qu'il vient d'accomplir... (Puis) l'enfant dira dans un de ses jeux d'imitation : « A André ! A Paul ! (lui-même). *A chacun !* (20 mois). » ... Ainsi l'enfant se désigne d'abord par son nom et parle de lui à la 3<sup>e</sup> personne ; puis le pronom *je* ou *moi* apparaît, assez rare à 18 mois, puis... régulier... vers la fin de la 2<sup>e</sup> année... L'enfant qui dit : *Je* pour se désigner sait qu'un autre se désigne de la même façon. (G., 160.)

(Félix, 28 mois) m'a entendu dire « : Je vais à l'École Normale », il sait en tirer : « Tu vas à l'École Normale ». (E., 65.)

Vers l'âge de 2 ans, ... j'ai vu l'enfant employer avec discernement les pronoms personnels et les pronoms possessifs. (E., 47.)

M. T. (2 ans 10 m.). Sa mère lui demande : « Tu veux du lait ? — Oui — Toi ? — *Oui, moi.* » (A.) (L'enfant a donc compris, appliqué à elle-même, l'emploi objectif du mot « toi ».)

*Emploi du double sens (obj. et subj.) des mots  
désignant des parties du corps  
et des actions chez autrui (G., 154 à 156)*

*Main-main* est employé par L. (9 mois 15 jours), d'une part, pour demander qu'on lui donne la main, d'autre part, en reconnaissant une main sur une photographie. Son frère (12 m. 25 j.) montre, lorsqu'on les lui nomme, la main ou le pied aussi bien chez les autres que chez lui. Plus tard (18 mois) il emploie dans les deux sens les mots *bouche*, *dent*, *œil*, *tête*, etc. D'ailleurs, dès 11 m. 14 j. les mots qui désignaient certaines parties du corps (nez, bouche, oreille) étaient compris dans les deux sens.

Il en est de même pour les actes. *Pipi* était employé depuis longtemps par P. (15 m.), pour ses besoins personnels : il est appliqué spontanément en voyant relever les robes d'une petite fille... *Nénin*, qui exprime le désir personnel de têter, est dit spontanément avec un ton interrogatif (tu veux têter ?) ou employé comme injonction à sa mère, de donner le sein à un enfant qui crie. (P., 15 m.)

P. (15 m.) comprend déjà ce double sens (subjectif et objectif) dans beaucoup de verbes : se coucher, dormir, habiller, boutonner etc. Il en est de même dans le langage parlé. *Kir*, signifie : je veux écrire, mais aussi : *papa Kir* (papa écrit) (16 m. 25 j.).

P. (14 m. 13 j.)... dit « *maman bobo* », en voyant un bouton à la lèvre de sa mère... Il dit : *Peur* — *bobo* en voyant crier un tout petit enfant. L. à 1 an, emploie le mot *dodo* pour signifier qu'elle veut dormir, mais aussi en endormant sa poupée ou en voyant son père couché. Elle dit : *Pam !* quand elle tombe, mais aussi quand elle voit tomber une personne ou même un objet.

*Communication des pensées*

P. s'amuse (14 m. 20 j.) avec une petite fille de 10 mois et lui enseigne les jeux qu'on lui a enseignés autrefois à lui-même. (G., 161.)

« Marie (avant 20 mois) s'évertue par moments à me dire des choses que je ne comprends pas ; elle s'impatiente, s'irrite de ma maladresse ; si, par bonheur, je viens à la deviner, ce sont des transports de joie. » (E., 27.)

*Esprit critique*

Ayant mordu une petite fille, P. (17 mois) explique très bien avec un peu de confusion : « A mord ! A pleure. Bobo. Annette » (je l'ai mordue, elle pleure, elle a mal, Annette). (R., 195.)

J'ai vu un enfant de 5 ans hausser les épaules en voyant sa jeune sœur, âgée de 2 ans, frapper à tour de bras une cafetière contre la poêle : « Elle s'imagine faire de la musique. la pauvre bébette. » (Pe., II, 124.)

Perez cite des appréciations très objectives de ses camarades par Albert (6 ans 1/2) assez intelligent, sur le caractère sur l'intelligence et les rapports sociaux. — Toutes seraient à citer. En voici quelques extraits : « A. P. 5 ans. Rageur, il ennue quand on joue, il saute sur ceux qui s'amuse, leur fait la grimace, leur prend la tête entre ses mains. » ... « Le petit B. Méchant, tricheur dans les jeux, très moqueur. A la tape-montée il nous tire... et il nous fait tomber. Quand on s'est fait beaucoup de mal, il dit : « Tant pis pour toi. »... Et la petite G. ?... Elle est bien drôle ! Souvent elle passe à travers 4 ou 5 jardins, en se mettant à califourchon sur les murs... On la gêne ; on n'ose pas la gronder, du moins sa mère. Il y a toujours une scène au moindre reproche. On lui pardonne beaucoup parce qu'elle est très intelligente. (Pe. II, 161-163.)

### *Induction altérocentrique*

Un peu après l'âge de 4 ans... l'enfant voit son image dans sa timbale d'argent, il remarque qu'elle est un raccourci de sa propre personne, et comme avec lui sont devant la table... son frère aîné et son père, il dit... « Félix voit un petit Félix dans son verre ; Émile verra un petit Émile ; papa verra un petit papa. » (E., 78.)

A 7 ans 1/2, Émile apprend dans son catéchisme le formulaire de la foi catholique et déjà il sait qu'il y a d'autres religions ; sur quoi il fait un jour ce raisonnement : « les protestants et les schismatiques croient sans doute que leur religion est la meilleure ; si l'on faisait pour eux des catéchismes, on y mettrait que c'est leur religion qui est la bonne. » (E., 96.)

### *Explication ad hominem*

Un enfant de 4 ans 1/2 dit à son frère âgé de 6 ans et 9 mois : « Pourquoi dis-tu les *pieds* de la table ; est-ce que la table a des pieds et des jambes ? » L'ainé répond : « Et toi est-ce que tu n'as pas des pieds pour te tenir debout ? Si la table n'avait pas de pieds, est-ce qu'elle se tiendrait debout ? » (Pe. II, 216.)

### *Appréciation de la droite et de la gauche chez autrui*

(R. (6, 6) dit à propos de mon oreille droite : « C'est la droite parce que c'est le contraire de ce que c'est quand on est assis comme cela » ; j'étais assis en face d'elle. (R. 129.)



*Notion de la subjectivité d'autrui*

Un petit garçon appelé Edgar, âgé de 5 ans et 9 mois, devait aller prendre le thé chez des petites filles. Sa mère... (lui recommande) : « Souviens-toi de leur céder comme ton père me cède à moi. » Après un instant de réflexion, Edgar reprit : « Oh ! mais, pas tout de suite ; il faut d'abord que tu le persuades. » (S., 376.)

*Supposition de l'existence de ses propres besoins chez autrui*

L. (9 mois) imagine de tenir sa poupée au-dessus du vase de nuit, pour un besoin que l'on devine (adaptation fort imparfaite dans le détail, puisqu'elle la tient la tête en bas. G., 140.)

*Pitié*

R. (5 ans, 4 mois)... eut le malheur d'arracher un bras à la poupée d'une amie. Elle en fut désolée et répéta plusieurs fois : « J'ai arraché le bras à la poupée d'Ella... je suis si triste... je suis si triste. » (R., 212.) (Il convient de remarquer que la tristesse pouvait venir soit de la peine causée à Ella, soit du mal imaginé chez la poupée, soit des deux à la fois.)

M. T. (4 ans) apercevant dans le livre qu'elle feuillette un chat sur lequel pèsent deux pieds, s'écrie : « Oh ! le pauvre minou ! » (A.)

J. (4 ans 5 m.). « Pour nouvel an, moi, je veux un livre de *Félix le chat*. Maman : Tu l'aimes donc bien, Félix le chat ? — Oh oui ! parce qu'il a pas à manger. » (J. venait de voir le film : *Félix le chat a des déceptions d'estomac*.) A.

*Refus motivé de générosité*

R., lorsqu'elle eut trouvé, à l'âge de 5 ans et 8 mois, un *Bolius edulis*, me dit : « Ce n'est pas la peine d'en donner à manger à S., parce qu'elle est si petite qu'elle ne sait pas comme c'est bon. » (R., 191.)

*Refus motivé d'indulgence*

La petite sœur de R. (4, 4) lui tirait les cheveux et R. poussait des cris stridents. La maman dit, pour excuser sa plus jeune enfant : « Elle ne sait pas ce qu'elle fait. — Alors, remarqua R, elle pourrait se tirer les cheveux à elle-même, mais ça, elle ne le fait pas. » (R., 147.)

*Deux aspects objectifs d'un événement*

R. (5, 8) aperçut un papillon qui était amputé de la partie postérieure de son corps, et elle me demanda comment cela s'était

produit. Je lui dis que peut-être un oiseau avait dévoré la partie du corps disparue, et elle remarqua : « Ça, c'est triste pour le papillon, mais pas pour l'oiseau. » (R., 153.)

### *Argument altérocentrique*

R., (4, 7), pendant que sa mère la coiffait... cria. Sa maman la gronda : « Non, écoute, cela ne peut pas faire mal », sur quoi R., riposta : « Bien sûr, ce ne sont pas tes cheveux à toi ! » (R., 151.)

Hilde (3 a., 2 m.) répond au père qui s'amuse de l'avidité que montre son petit frère en mangeant : « Autrefois, quand tu étais petit, tu faisais aussi comme ça. » (St., 359.)

### *Hypothèse sur le motif d'une défense*

On avait défendu à Eva (2 a. 5 m.) de toucher la boîte au sucre, elle répondit : « Mais je n'ai pas pourtant les mains sales. » (St., 351.)

### *Le point de vue d'un aviateur*

Les enfants étaient dans le jardin guettant un aéroplane. Ils crièrent vers lui, comme ils faisaient souvent : « Descends ! descends » ; mais Dan (4 ans 5 m.) dit : « L'homme ne peut pas nous entendre quand nous crions, à cause du tapage du moteur. » (I. S., 114.)

Les enfants se demandaient « comment le jardin serait vu par un homme dans un aéroplane ». Mrs., I, leur montra une photo aérienne et ils identifièrent les arbres, les maisons et les routes. Christophe (5 ans, 8 m.) dit que l'homme dans l'aéroplane « verrait quelques petites taches se mouvant », et les autres étaient d'avis qu'il verrait « seulement le sommet des têtes. Quand ensuite ils firent un modèle de jardin en plasticine, quelques-uns d'entre eux placèrent dans un petit ovale des fragments : « C'est comme nous apparaissions à l'homme dans l'aéroplane. » (I. S., 115.)

### *Le point de vue du piéton*

Dan (3 ans 9 m.) courait autour du jardin faisant l'aéroplane « trouvant son chemin dans l'obscurité et quittant le sol, *devenant de plus en plus petit*. » (I. S., 117.)

64. SYNCRÉTISME  
ET JUXTAPOSITION  
N'EXCLUENT PAS  
L'ATTITUDE LOGIQUE

D'expériences multi-  
pliées et méthodiques,  
M. Piaget conclut à la  
coexistence dans l'esprit  
enfantin d'éléments contra-

dictoires. Mais ces conclusions tirent toute leur force d'un certain nombre de postulats contestables. Postulat méthodologique d'abord, selon lequel l'examen clinique emprunté aux psychiatres, et « qui prétend réunir les ressources du test et de l'observation directe, tout en évitant leurs inconvénients respectifs » (1), est capable de nous révéler ce que l'enfant pense réellement : en effet, l'enfant peut être gêné par la nécessité de répondre, sans préparation, sur un problème auquel il n'a jamais réfléchi. Il donnera, pour ainsi dire, des réponses « vertes », d'après lesquelles il est injuste de vouloir apprécier la valeur logique de ces pensées : par ailleurs, l'interprétation des réponses nous a parue souvent faite du point de vue d'un contenu de pensée adulte, non enfantine. Postulat logique, selon lequel il y a discontinuité radicale entre la logique des sentiments et une certaine « logique pure », dont l'existence pose encore un postulat supplémentaire : les analyses décisives de Ribot, de Dewey, de W. James, de Goblot, de Meyerson, de Spaier, de Burloud, de Rignano, etc., ont pourtant fait faire de ce côté à la psychologie de la logique des progrès qui semblaient décisifs, et que l'interprétation de M. Piaget remet entièrement en question. Postulat temporaliste, selon lequel deux idées contradictoires acceptées *successivement* valent une contradiction, comme si le « cheminement de la pensée » devait toujours se faire en ligne droite. Postulat psychologique, selon lequel le langage enfantin est parallèle à sa pensée, — l'enfant pouvant nous livrer dans ses paroles ce qu'il a de plus intéressant dans l'esprit — tout

en exprimant exactement ce qu'il veut nous dire. Postulat épistémologique enfin, qui pose que toute idée claire doit être une idée distincte, c'est-à-dire débarrassée de tout élément impénétrable à la pensée. C'est seulement au prix de telles hypothèses que M. Piaget a pu établir l'illogisme des synthèses enfantines.

Par ailleurs, des observations et des expériences organisées par M. Besseige (2) et par M. Bourjade (3) ont montré qu'on pouvait obtenir des résultats tout différents de ceux qu'a obtenus M. Piaget, avec une méthode de questionnement mieux adaptée à la mentalité enfantine.

65. LE VRAI SENS  
DE L'ANIMISME  
ET DE L'ARTIFICIALISME

D'après M. Piaget, les explications enfantines sont dénuées de valeur logique, parce qu'elles ne peuvent

s'évader du point de vue *animiste* : tout objet pour eux agit parce qu'il est animé, vivant — ou *artificialiste* : la nature est considérée comme un grand Fabricateur, soit extérieur à son œuvre (artificialisme mythologique ou technique) soit intérieur (artificialisme immanent).

Nous verrons plus loin (§ 69, 70, 76, etc.) que de telles explications ne sont pas nécessairement celles que choisissent les enfants pour résoudre, par exemple, un problème de mécanique qui les embarrasse. Notons par ailleurs que l'explication finaliste n'est pas l'apanage de l'enfance, et que l'adulte s'y réfère parfois, à défaut d'une autre plus positive. Meyerson a bien montré toute la légitimité d'une telle position d'attente, qui reste d'ailleurs, pour l'enfant comme pour l'adulte, essentiellement provisoire (1).

Que se passe-t-il en effet dans l'esprit de l'enfant ? En présence d'une masse énorme de faits mystérieux, submergé par la multiplicité des problèmes, il se réfère ins-

inctivement aux explications les plus simples : « C'est un Monsieur qui l'a fait. » — « Le tramway marche parce qu'il est vivant » — « Le téléphone parle parce qu'il y a un petit homme caché là-dedans » ou encore : « Il y a une toute petite bonne femme au fond du phonographe ou de l'appareil de T. S. F. » (A.) Sans doute, ici, un adulte ignorant des raisons mécaniques aurait peut-être la prudence de se taire ; mais peut-on reprocher à l'enfant son bavardage, qui n'a rien de dogmatique, et semble souvent plutôt destiné à provoquer, de la part de l'entourage, d'intéressantes rectifications. Vu sous ce jour, il apparaît plutôt comme l'essai d'une hypothèse douteuse, la seule dont l'esprit puéril soit à ce moment capable — et qui prépare, de loin et obscurément, la mise au point logique.

Dans bien des cas d'ailleurs, l'enfant n'est aucunement dupe de son explication. Quand, par exemple, constatant qu'un morceau de mie de pain s'imprègne de vin renversé sur la toile cirée, C. (7 ans 1/2) déclare : « Regarde G. ! la mie qui boit le vin, elle a soif »... et que G. (9 ans) répond : « Oui, elle veut devenir grosse, forte ! »... (A.), il est difficile de voir ici autre chose qu'un jeu — qui d'ailleurs prépare avec pittoresque la compréhension, ou tout au moins la description, du phénomène de la capillarité.

Il y a enfin une autre manière de réduire de telles explications à un processus logique normal. Elle est exprimée excellemment par M. Guillaume (*loc. cit.* p. 192).

« C'est un lieu commun de dire que l'enfant projette dans tous les êtres sa propre vie intérieure, qu'il voit partout, avec l'animisme du primitif, volonté, sensibilité et connaissance. Il y a là une expression douteuse d'un fait incontestable. Il faudrait, pour dissiper toute équivoque, distinguer deux phases. La première n'im-



plique, à proprement parler, aucune extériorisation, aucune attribution de conscience à des personnes, non plus qu'à des objets inanimés. Elle résulte seulement du fait de l'adhérence spontanée de tous les éléments d'une « expérience » qui n'a encore été l'objet d'aucune analyse. Elle est antérieure à la distinction du sujet et de l'objet. Elle a lieu au niveau mental de l'expérience. On ne peut la décrire qu'en termes négatifs. La seconde est une véritable attribution qui, en même temps qu'elle se précise, tend avec des hésitations, à se limiter finalement à l'homme ou à des objets bien individualisés, qui ressemblent au sujet tel qu'il arrive à se connaître, c'est-à-dire qui peuvent jouer le même rôle ou entrer dans les mêmes relations que lui. Il y a cette fois, une véritable assimilation qui manquait tout à l'heure (G. 192). »

En résumé, pour l'enfant, les explications animistes ou artificialistes sont essentiellement provisoires, et cèdent aisément le pas, après leur avoir frayé la route, aux explications mécanistes (car l'enfant, à l'encontre des vues de M. Piaget, s'il ne les recherche pas, accueille du moins volontiers les preuves contraires à sa croyance.) Et en ceci, rien ne l'oppose essentiellement à la connaissance même scientifique. En outre, elles se limitent de plus en plus aux objets pour lesquels elles sont valables : le comportement des hommes, des animaux, voire des plantes ou des espèces chimiques. Où est ici la véritable différence avec l'adulte ? : la connaissance des sciences intermédiaires, biochimie ou chimie-physique ? Mais le mouvement général de la pensée va, dans les deux cas, du stade finaliste au stade positif, sans discontinuité, ni du point de vue psychologique, ni du point de vue logique, puisque l'enfant se montre, dès le début, perméable à des vues positives du réel — et d'autre part

que l'adulte, même savant, continue à se référer, faute de mieux, à des explications finalistes.

66. *LES MONOLOGUES  
COLLECTIFS*

D'après M. Piaget, l'égo-  
centrisme enfantin s'affir-  
merait encore d'une façon

particulièrement frappante dans les petites assemblées d'enfants où, pour l'observateur superficiel, semblent s'établir de véritables conversations, alors qu'en réalité « les interlocuteurs parlent chacun pour eux sans se prêter attention ni se répondre les uns aux autres ». Le langage sert ici surtout à « scander la pensée ou l'action individuelle », assimilable au « cri qui accompagne l'acte », dont a parlé Janet. Si une discussion paraît s'établir, elle n'est en réalité « qu'un simple heurt d'affirmations contraires, sans compréhension ni motivation ». Jusque vers 7-8 ans, les enfants ne songeraient donc à parler que pour eux-mêmes, non pas « parce qu'ils préfèrent la solitude et l'intimité du moi », mais « parce qu'ils croient incessamment se comprendre entre eux et qu'ils ne se doutent nullement du caractère égocentrique de leur pensée ». Au reste, voudraient-ils réaliser cette intercompréhension qu'ils en seraient radicalement incapables : il y a d'une part « incapacité d'expression de la part de l'explicateur, lequel reste égocentrique en son langage même », et incapacité d'adaptation de la part de l'interlocuteur « qui n'écoute pas parce qu'il croit tout comprendre et parce qu'il incorpore tout ce qu'il entend à son propre point de vue égocentrique (1) ».

Tout bon observateur de l'enfance reconnaîtra, dans ces traits finement notés, plusieurs caractéristiques des « pseudo-conversations » enfantines, ou de leurs soliloques en compagnie. Mais a-t-on le droit d'y voir le signe d'un égocentrisme radical ? Prudemment, d'ailleurs,

M. Piaget reconnaît qu'une telle affirmation reste hypothétique. Il remarque également — et nous ne saurions trop y souscrire — que « toute la question est de savoir si c'est l'égoïsme qui entraîne les difficultés d'expression... ou si le rapport est inverse ». Mais s'il se rallie à la première hypothèse, il n'en donne aucune raison décisive, invoquant seulement le fait que l'instinct social ne se développe que vers 7 ou 8 ans, et qu'ainsi l'enfant est jusque-là muré dans le « monologue ». N'y a-t-il pas là un cercle ? On affirme le caractère illogique des conversations enfantines au nom de l'apparition tardive d'un instinct : et l'on se refuse ainsi *a priori* à une interprétation des faits selon laquelle cette apparition serait plus précoce.

En outre, M. Piaget a seulement établi le caractère égoïste des propos spontanés dans 54 à 60 % des conversations entre 3 et 5 ans, et 44 à 47 % entre 5 et 7 ans. Que deviennent alors les conversations non égoïstes, c'est-à-dire, les questions, les réponses et les informations adaptées ? Leur valeur est-elle réduite à zéro, comme pour une minorité électorale ? Et si l'on veut rechercher, non pas une prédominance quantitative, qui n'a ici à notre avis aucun sens, mais une prédominance qualitative, ne doit-on pas y voir un indice indéniable d'orientation logique ? Un véritable égoïsme exigerait que l'enfant ne puisse *jamais* sortir de lui-même. L'adulte, d'ailleurs, y réussit-il *lourds* ? Ce serait bien mal connaître, non pas seulement les bavardages incohérents de la plupart des conversations banales, mais encore les décalages inévitables des discussions les plus soignées, les mieux menées. Que l'on songe aux « Réponses aux objections » de Descartes, — et d'une manière générale, aux plaintes d'avoir été mal compris, aux regrets de s'être mal exprimé, aux mises au point d'une pensée délicate ou profonde, aux discussions orga-

nisées dans les sociétés ou se rencontre l'élite de la pensée scientifique, aux Congrès qui dégénèrent si souvent en parlottes, — et l'on verra que les adultes cultivés n'arrivent pas toujours ni à se bien comprendre, ni à se faire bien comprendre. Que la proportion d'égoïsme soit minime, elle n'en subsiste pas moins, et permet d'affirmer (puisque entre 3 et 5 ans, on la rencontre seulement 60 fois %) qu'entre l'adulte et l'enfant, ici encore, compte tenu des diversités de préoccupations, il n'y a qu'une question de degré.

Il faut aussi remarquer l'utilité, pour la pensée logique, même des propos égoïstes : ils servent à l'enfant, soit à préciser sa propre pensée, soit à provoquer l'attention de ses camarades, sous la forme de l'admiration ou du blâme, et à faire pour ainsi dire l'essai de l'idée ou de l'action qu'il a en vue. Ils lui servent de stimulant et de leçon — tout comme pour l'adulte la conversation a surtout pour but d'exposer son propre point de vue, et, s'il s'agit d'une discussion, de l'imposer à l'adversaire, tel qu'on le pense. La forme logique donnée à la pensée est seulement le moyen : le but reste de communiquer sa propre pensée individuelle, en la déformant le moins possible, en restant intellectuellement *soi*.

En résumé, ou bien l'on entend par égoïsme l'incapacité radicale de se placer au point de vue d'autrui — et il faut alors refuser de reconnaître un tel égoïsme chez l'enfant (les statistiques de M. Piaget elles-mêmes l'indiquent) — ou bien on nomme ainsi la tendance à aimer son point de vue, le préférer à celui d'autrui, le soutenir par des moyens plus ou moins défendables (du point de vue logique pur) — et dans ce cas, il est impossible de ne pas reconnaître l'existence d'un tel égoïsme même chez l'adulte. Les « monologues collectifs » ne prouvent donc rien contre la logique foncière de l'enfant.

67. LES ILLOGISMES  
DU LANGAGE SOCIAL

Burnouf voyait dans la grammaire « la logique des enfants » ; et l'on admet

couramment que la correction du langage rationalise leur pensée. En outre, seul le langage permettrait de donner aux autres, puis à soi-même, de vraies preuves — et d'acquérir ainsi l'esprit positif. Le langage étant essentiellement un fait social, c'est donc à la société que l'enfant serait redevable du fonctionnement normal de sa raison, sinon de sa raison elle-même.

Mais cette promotion du langage néglige deux faits importants : d'abord l'existence des jugements et des raisonnements *avant* leur expression verbale, c'est-à-dire le fait de la pensée prélinguistique, dont il va être question plus loin (v. *infra* § 73) ; d'autre part le trouble apporté par le langage, relativement à la régularité verbale spontanée de l'enfant — et auquel il tente d'échapper soit par des barbarismes logiques, soit parfois même par l'invention pure et simple d'une langue enfin rationnelle. En effet, l'enfant se contente d'abord de glaner çà et là quelques mots qui lui suffisent assez longtemps pour exprimer une très grande variété de pensées préexistantes : désir, regret, décision, constatation, ordre, défense, etc., parmi lesquels on trouve certains raisonnements non douteux : c'est l'étape du mot-phrase. Mais bientôt le milieu linguistique offre à l'enfant des formes, des règles et des cadres grammaticaux qui heurtent sa logique spontanée. Or, la longue période d'adaptation qui va de 2 ans environ à 8 ou 10 ans, n'est qu'une lutte constante entre les tournures logiques spontanément inventées par lui et les innombrables exceptions du langage évolué qu'on le force à apprendre. Tantôt l'enfant, pour parer aux déficiences de ce dernier, fabriquera des mots nouveaux, par analogie ou par opposition avec ceux déjà connus ; tantôt



il généralisera telle règle jusque dans ses exceptions, tantôt il forgera des expressions pittoresques pour traduire ce dont il ne connaît pas l'expression exacte, etc. En un mot, l'enfant fait preuve durant plusieurs années d'une activité logique inlassable pour se forger un langage rationnel, malgré les démentis quotidiens à ses généralisations, en soi irréprochables, qu'il reçoit de la part de ses parents et de ses maîtres. Ici la socialisation apparaît bien plutôt comme une déformation, l'écroulement d'un édifice qu'on voulait construire régulier et qui se révèle, comme tel, inhabitable : mais les forces logiques de l'enfant en voient bien d'autres, et continuent, ici comme ailleurs, à se maintenir malgré les influences défavorables qui tendraient à les ruiner.

#### B) LA LOGIQUE CHEZ L'ENFANT

##### 68. NOTRE MÉTHODE D'INVESTIGATION

Nous avons exposé plus haut (§ 49) les raisons qui nous font considérer la méthode d'examen clinique comme peu apte à donner un reflet exact de l'état d'esprit réel des enfants normaux : ces mêmes raisons nous font préférer les méthodes d'échantillonnage qui puisent ces renseignements dans la vie courante de ceux-ci et dans leurs réactions spontanées. L'expérience la mieux organisée ne vaut pas celle qu'on surprend : c'est de celle-ci que nous attendons les documents les plus instructifs, puisqu'au rebours du questionnement, elle nous livre ce que l'esprit de l'enfant a mûri — et non ce qu'on l'oblige à expliciter prématurément. Car nous ne croyons pas qu'il existe des problèmes-types qui soient la pierre de touche de la logique : tout problème, à notre avis, peut remplir ce rôle et non pas seulement ceux qui sembleraient à l'adulte par-

ticulièrement révélateurs ; nous admettons aussi que l'affectivité n'est pas un vice radical du raisonnement, mais seulement une collaboratrice dont il convient de n'accepter les conclusions (posées par elle avant les prémisses) que sous bénéfice d'inventaire expérimental. La pensée où germent des hypothèses n'adopte pas une attitude essentiellement différente de celle qui dirige la vérification de ces mêmes hypothèses. Comme on l'a dit excellemment : « il y a de la logique dans l'invention, comme il faut de l'ingéniosité dans la vérification » (1). Nous n'oublierons pas non plus que l'enfant n'exprime pas toujours ni ce qu'il veut dire, ni tout ce qu'il veut dire, et que son expression linguistique explicite est souvent inférieure à sa tâche. Enfin nous n'exigerons pas de l'enfant des pensées *distinctes*, au sens leibnitzien, étant donné que les adultes eux-mêmes en usent rarement, si même ils en usent.

Ceci posé, nous ne prétendons pas apporter ici une preuve indiscutable de la logique foncière de l'enfant. Peut-il d'ailleurs exister, dans des domaines aussi complexes, une telle preuve ? Nous nous contenterons donc de classer quelques-uns des faits qui nous ont personnellement convaincu de son existence — et de les proposer à la méditation de nos lecteurs. A cet égard, il convient d'ailleurs de faire trois remarques : c'est que la plupart de ces faits ont une portée générale, c'est-à-dire qu'ils sont couramment observés sous des formes analogues chez de nombreux enfants, et qu'ainsi l'échantillon représente en réalité une série illimitée — (la plupart du temps ils sont d'ailleurs accompagnés de plusieurs autres exemples que nous n'avons pu, faute de place, citer). Ensuite, s'ils apparaissent, examinés isolément, d'une valeur assez mince en ce qui concerne la thèse que nous défendons, leur ensemble forme un impres-

sionnant faisceau. En effet, chacune des rubriques que nous étudions (principes rationnels, analyses, vérification, interprétation, notion de nombre, etc.) offre isolément des exemples, dont on peut retrouver l'équivalent sporadique dans les Anormaux par exemple, voire parfois dans les animaux. Mais le fait d'émaner — ou de pouvoir émaner tous — d'une seule et même source : un enfant normal, montre que celui-ci est un être déjà raisonnable. Enfin, un dernier point notable, c'est que les traits que nous rapportons ne sont pas des épisodes accidentels dans la vie de l'enfant à laquelle ils appartiennent, mais des points d'arrivée, des aboutissements, impliquant le lent travail préalable d'une pensée, sans lequel ils n'auraient pu se produire. A ce titre, ils suggèrent plus qu'ils ne démontrent.

## OBSERVATIONS

69. LES PRINCIPES D'IDENTITÉ  
ET DE CAUSALITÉ*Principes d'identité*

A la question : « Quel âge as-tu ? », je suggère (à Émile, 3 ans et 10 mois) de répondre « 3 ans et 10 mois ». Il ne comprend pas cette réponse et il dit avec un air d'étonnement : « J'ai donc deux âges ? » (E., 55.)

Perez décrit l'ébahissement et la mimique très expressive d'un enfant de 8 mois qui constate l'existence *simultanée* de deux chats gris d'apparence analogue, que jus'qu'alors il n'avait vus que séparément, les prenant pour un seul et même chat. (Il y avait certainement lutte dans son esprit entre la raison qui lui affirmait qu'un « seul chat est un seul chat » et ses sens qui lui en montraient deux. ) (P. I, 244.)

*Participation niée*

(3 ans 11 m.). Dans un magasin, Ursule grimpa sur une haute chaise : Maman : « Vous êtes le chat perché ! » Ursule : « Non, je ne le suis pas ! » Maman : « Qui êtes-vous donc ? » Ursule : « Je suis ce que je suis. » (I. S., 363.)

*Principe de non-contradiction*

Inversement, (M. T. 22 mois) aperçoit le chat « Minou » sur les genoux de son père : « Minou ! » crie-t-elle. Le chat se

sauve derrière un meuble... « Parti, Minou, lui dit-on. » M. T. « Non, ici Minou. » Elle montre l'autre chat (Grigri) qu'elle vient d'apercevoir en train de se chauffer et qui ressemble vaguement à « Minou ». Elle va inspecter le chat. « Et Grigri ? » demande-t-on ; M. T. « *Dadin !* (au jardin). (A.)

Donc, malgré l'apparence identique (et pour cause), du chat qu'elle vient d'observer avec celui dont on lui demande des nouvelles, elle se refuse à assimiler les deux animaux, et maintient leur dualité : chacun doit rationnellement occuper des endroits différents, malgré le témoignage de ses sens qui tendaient à lui montrer deux chats en un.)

### *Notion de la réciprocité des rapports*

Le père de Hilde (3 a. 8 m.) se faisait servir peu de légumes à midi sur son assiette, et interrogé par Hilde il répliqua qu'il avait trop copieusement déjeuné. Là-dessus, Hilde : « Alors tu n'as pas très faim et tu manges peu. » Ensuite, ayant remarqué que sa mère avait plus de légumes sur son assiette, elle en concluait immédiatement qu'elle avait moins consommé à son petit déjeuner : « Tu n'as mangé que peu de sandwiches ? » (St., 358-9.)

La mère d'Eva (2 a. 10 m.) était alitée à cause d'une indisposition. Eva demande à son père : « Pourquoi n'es-tu pas couché au lit ? » — Père : « Parce que je ne suis pas malade. » Eva, à sa mère : « Pourquoi es-tu donc au lit ? » — Mère : « Eh bien oui, pourquoi donc ? » — Eva : « Parce que tu es malade. » (St., 358.)

### *Principes conservatifs*

Le père de Félix (7 ans) cherchait un jour avec moi un objet perdu ; comme nous ne parvenions pas à le retrouver, il me dit : « Pourtant quelque chose est toujours quelque part. » (Interprétation du fait : application du principe conservatif que rien ne se perd.)

(A 7 ans et 9 mois, Félix) demande à sa mère : « Qu'est-ce qu'il y avait avant le monde ? » Réponse : « Dieu qui l'a créé. » « Et avant Dieu ? » Réponse : « Rien. » A quoi l'enfant réplique : « Non, il devait y avoir la place où Dieu est. » (E., 55.) (*Interprét.* : l'espace occupé par les choses est éternel. Rien ne se crée.)

### *Cohérence dans le thème du jeu choisi*

« Ma petite fille de 4 ans (a écrit une mère), jouait un jour « à la boutique » avec sa plus jeune sœur, au moment où j'entrais dans la chambre. L'aînée était le marchand, je m'approche d'elle et l'embrasse. Elle éclate en sanglots : « *Maman, tu n'embrasses jamais l'homme dans la boutique.* » (S., 67-68.)

(Un petit garçon de 2 ans 8 mois) aimait beaucoup nous dit-on s'imaginer qu'il était Priest, le cocher de sa grand'mère. « Il

transformait ses chevaux de bois du haut d'un fauteuil transformé en voiture et descendait à chaque minute « ouvrir la portière aux dames » ou « pour faire quelques emplettes ». Sa manie de jouer son rôle allait si loin qu'il insistait pour qu'on lui tint les rênes pendant qu'il descendait et ainsi de suite. » (S., 68.)

### *Recherche des causes*

A l'âge de 4 ans et 2 mois. R. demande : « Qu'est-ce qui a fait les oiseaux ? »

A l'âge de 3 ans et 8 mois, S. demande : « Maman, d'où est-ce que je suis venue ? »

(4 ans 10 mois.) « Où est le bébé qu'une dame aura l'été prochain ? »

(4 ans 1 mois). « Comment fabrique-t-on les dames ? » (R., 100).

(R. 4 ans 10 mois.) « Comment fabrique-t-on les gens ? » Sa mère. — Ils sortent de leur mère. R. — Oui mais ils sont grands. La mère. — Mais ils ont tous été petits. R. — Oui, mais avant, quand il n'y avait rien du tout, comment les a-t-on faits ?

(R. 4 ans.) Par où grandit-on ? Comment est-ce qu'on grandit ? (R., 51.)

(R. 4 ans 3 mois) montre de l'indifférence pour un avion — (ça doit voler tout seul...). Peu de temps après devant une image coloriée : « Dieu sait comment on arrive à dessiner comme ça. Le sais-tu, dis papa, comment on le peut ? » (R., 55.)

Une petite fille de 4 ans et 7 mois demandait... comment marchaient les trains et comment nous faisons mouvoir nos yeux. (S., 125.)

(R. 4 ans 1/2.) Pourquoi n'y a-t-il pas d'ombre quand il n'y a pas de lumière ? (R., 50.)

### *Découverte des causes*

A 81 jours, comme je produisais, en promenant un doigt mouillé sur le bord d'un verre à boire, des sons élevés et nouveaux pour l'enfant, celui-ci tourna la tête, mais il ne découvrit pas tout de suite la direction d'où venait le son ; il la chercha quand il l'eut trouvée, son regard ne quitta plus *les mouvements, de mon doigt*. (P. cité par Co., 201.)

Doddy, quand il avait 6 mois, occupé à regarder en souriant l'image de son père réfléchi dans une glace, se retournait brusquement pour regarder son père, si celui-ci faisait une grimace. (Co., 201.)

« A 9 mois et quelques jours mon fils apprit tout seul que lorsqu'une main ou tout autre objet projetait son ombre sur une muraille en face de lui, il fallait chercher cet objet derrière lui. » (Darwin, cité par Co., 201, note.)



A 6 mois, Marcel se montre déjà très attentif aux ombres chinoises portées sur un mur blanc par le mouvement des doigts. Il les suit des yeux, mais il se retourne fréquemment du côté de la main de son père. (Co., 201.)

(R. 4 ans, 1 mois) eut le malheur d'avoir un petit renvoi après le diner. Je lui fis une observation et R. s'excusa ainsi : « Oui, mais ce n'est pas moi. C'est mon ventre qui l'a fait. » (R., 53.)

(Cet exemple est particulièrement intéressant : la « pression sociale », ou si l'on préfère, la suggestion incluse dans l'observation paternelle était de tenir pour responsable la personne entière de R. Mais une rapide analyse démontre à celui-ci que c'est seulement une partie de son individu qui est coupable du fait, et que cette partie échappe à son contrôle. Il impute donc à cette dernière le bruit incriminé : l'excuse est à la fois socialement inadmissible, et logiquement excellente.)

#### *Conscience d'une motivation*

Eva (2 ans, 3 m.), nourrie au biberon, refusait obstinément de boire à la tasse. Un jour, elle casse le biberon, et sa bonne lui fait accepter la tasse en disant : « Tu as cassé hier le biberon, c'est pourquoi tu dois désormais boire à la tasse. » Peu après, sa mère la louant pour avoir enfin accepté de boire à la tasse, elle expliqua : « Eva a cassé le biberon, Eva boit à la tasse. » Toute une série d'exemples analogues furent observés au cours d'un seul mois. (St., 350-351.)

#### 70. ANALYSE ET SYNTHÈSE *et synthèse orthographique*

Un jour, un enfant de 4 ans, se promenant seul sur les terrains, répéta plusieurs fois de suite comme en se parlant à lui-même : « Pour faire *Zaïre*, il faut z-a-i-r-e. » (M. I, 139.)

#### *Analyse d'un jouet*

Le fils de Scupin, à 3 ans, s'aperçoit qu'il manque à son petit chemin de fer la porte des wagons et la fumée de la locomotive. (St., 344.)

#### *Analyse d'un piano*

Duncan (6 ans 11 m.) dit aux autres : « Je sais comment démonter le piano » et il leur montra comment on enlevait le devant et le dessus du clavier. Les autres s'assemblèrent autour de lui et regardèrent le mécanisme avec une grande curiosité.

Duncan (6 ans 11 m.) ôta de nouveau le devant du piano tandis que les autres l'aidaient et observaient avec un vif inté-

rêt les marteaux frapper les cordes lorsqu'on appuyait sur les touches. (I. S., 121.)

Quand Mme I. jouait du piano, Frank (5 ans 9 m.) Dan (4 ans 1 m.) et Priscilla (5 ans 10 m.) vinrent regarder les pédales, et observer l'effet produit sur le son. Mme I. ouvrit le devant du piano pour qu'ils pussent voir ce qui se passait à l'intérieur lorsqu'on appuyait sur les pédales. Ils dirent : « Oh, on pousse ce morceau de flanelle contre les cordes ! » Ils jugèrent que c'était de la flanelle en la touchant avec leurs doigts. (I. S., 127.)

### *Analyse du mécanisme d'une bicyclette*

Dan (5 ans 9 m.) était assis sur son tricycle dans le jardin, pédalant en arrière. Mme I. lui dit : « Vous n'avancez pas ? — Non, bien sûr, pas quand je les tourne dans le mauvais sens. » Elle demanda : « Comment avance-t-il ?... Quand il avance, qu'est-ce qui le fait avancer ? » — Il répliqua, plein de mépris pour son ignorance : « Eh bien, naturellement, vos pieds font tourner les pédales, et les pédales font tourner cette chose (il désignait l'axe des manivelles) et ça fait tourner la chaîne, et la chaîne fait tourner ça (montrant l'axe de la roue) et les roues tournent, et puis voilà. » (I. S., 124.)

(Cette dernière observation est à rapprocher des expériences provoquées par M. Piaget sur l'explication du mécanisme d'une bicyclette, et montre particulièrement bien la supériorité d'une explication spontanée sur les réponses prématurées : c'est le frein, c'est la lanterne, c'est le guidon (etc.), qui font marcher la machine. V. PIAGET : *La causalité physique chez l'enfant*. Chap. IX. Le mécanisme des bicyclettes.)

(Une autre fois, un enfant de 4 ans à qui l'on avait demandé d'écrire, avec des lettres mobiles, le nom du P<sup>r</sup> Didonato), commença ainsi : *dilon* ; mais immédiatement le professeur corrigea en articulant plus nettement *didonato*. Alors l'enfant, sans se presser, enleva la syllabe *to* et la mit de côté, en plaçant dans l'espace resté vide l'autre syllabe *do* ; ensuite il mit la lettre *a* à côté de la lettre *n* et il reprit la syllabe *to* mise d'abord de côté, pour la déposer à la fin du mot et le compléta (fait contrôlé par plusieurs personnes présentes). (M. I. 139.)

### *Interprétation du fait :*

L'enfant entend la correction (auditive).

Il compare avec le mot écrit et constate :

- a) Que *to* n'est pas à sa place ;
- b) Que *do* manque ;
- c) Qu'il faut *a* après *n*.

Il décide de supprimer *to* mais de le conserver pour un usage ultérieur.

Il met *do* à sa place.

Il complète la syllabe *na*.

Il ajoute le *to* en réserve.

### *Analyse logique : absurdité décelée*

*Test des phrases absurdes.* — (A noter que les phrases qui suivent sont celles dont 75 % des enfants de l'âge correspondant ont pu déceler l'absurdité.)

5 ans. — Comme il pleuvait beaucoup. Jean s'est jeté dans le lac pour ne pas être mouillé.

6 ans. — Je ne vois pas bien ce que tu me montres, car j'ai de mauvais yeux (je suis myope) je vais m'éloigner pour mieux voir.

Philippe, ayant grand faim, entra dans une auberge. — Que voulez-vous, Monsieur ? lui demande la servante. — Une assiette, un couteau et une serviette, répondit-il. — Rien d'autre ? — Non, rien d'autre, cela suffit.

J'avais très soif. Mais ayant mangé du sel, la soif m'a passé. (CLAPARÈDE, *Comment diagnostiquer*, p. 188-189.)

### 71. DISCRIMINATION

#### *Erreur en voie de réduction*

Un petit garçon de 3 mois prend un de ses cousins pour son oncle (même barbe, même taille, même voix) mais s'étonne quand les gâteries de l'un ne correspondent pas à celles de l'autre. (Pe. I, 247,)

#### *Connaissance du singulier*

Un enfant à 10 mois, distingue très bien son gâteau, son pain et ses jouets de ceux des autres enfants. (Pe. I, 245.)

Un enfant, à 3 mois, distinguait si bien sa nourrice de sa mère, que si, la mère le tenant, un autre enfant était placé sur le sein de sa nourrice, ou si une grande personne tenait la nourrice embrassée pendant quelques instants, il manifestait sa jalousie par son air renfrogné et par ses pleurs...

A cette époque, il distinguait très nettement un chat d'un chien, l'un l'ayant griffé plus d'une fois, et l'autre lui prodiguant chaque jour ses caresses : à première vue, il se montrait fort joyeux quand ce dernier apparaissait. (Pe. I, 228.)

#### *Connaissance de l'espèce*

A 2 ans 1/2, X. connaissait les noms de plus de 20 arbres dont il savait indiquer les caractères spécifiques les plus apparents. (Pe. I, 145.)

*Discrimination des couleurs*

Il existe, dans le matériel Montessori, 64 tablettes de 8 couleurs différentes et comportant chacune 8 nuances. L'exercice consiste à grouper les nuances selon la couleur et à les disposer ensuite selon leur gradation colorée. L'éducation du sens chromatique est si précoce que les enfants de 4 et 5 ans y arrivent couramment. « Des enfants de 3 ans eux-mêmes arrivent à mettre en gradation toutes les teintes. » (M. I, 95.)

*Discrimination des personnes*

A 16 jours, L. montre déjà une attitude bien différente, dans les bras de sa mère (qui la nourrit), et dans les miens ou dans ceux de la bonne. Elle est beaucoup plus agitée dans le premier cas, toussotte (désir de têter), s'endort moins facilement, etc.

(A. 2 mois 22 j.) P. repousse (les étrangers) en criant, tandis qu'il tend les bras vers sa mère, la bonne ou moi. (Il en est de même chez L., 2 mois, 5 j.).

Les enfants manifestent au 4<sup>e</sup> mois leur désir ou leur refus de passer des bras d'une personne dans ceux de l'autre (L. 3 m. 28 j., P. 3 m. 22 j. et 3 m. 29 j.) (G., 1378.)

La fonction schématisante, ou, selon l'heureuse

## 72. GLOBALISATION

sante, ou, selon l'heureuse expression de O. Decroly,

globalisante, est extrêmement active chez l'enfant. C'est le seul moyen dont il dispose, pour se reconnaître dans la surabondance des détails nouveaux imposés par le monde extérieur, que de négliger en foule tous ceux qui ne correspondent pas chez lui à un besoin ou à un intérêt immédiats. En revanche, il manifeste très vite une aptitude remarquable pour retenir, à ce point de vue tout utilitaire, le trait saillant d'une situation quelconque. Tous ses sens sont mis à contribution pour forger des schémas ou des schèmes répondant aux besoins de son action ou de sa pensée : schémas lorsqu'il s'agit d'objets stables, qu'une image statique suffit à interpréter, et schèmes s'il s'agit de présentations dynamiques — surtout

lorsque le sens musculaire est plus ou moins directement intéressé. Le signe auquel on peut reconnaître l'existence de ces réactions abstraites semble bien résider dans l'emploi de termes uniques permettant de désigner des objets différents, que l'enfant subsume ainsi sous un unique « procédé imagitatif », pour employer l'expression de Kant. Plusieurs de ces termes n'ayant aucun équivalent verbal chez l'adulte, l'abstraction n'en est que plus frappante.

En ce qui concerne la généralisation, elle résulte d'une prise de conscience progressive de cette abstraction d'abord jouée par le corps, et qui, peu à peu, s'impose à l'esprit lui-même : l'enfant, ayant désigné par un terme unique des objets différents, est ainsi directement préparé à comprendre que ces objets comportent une certaine ressemblance, une qualité commune — ce qui est l'origine de toute généralisation (Cf. *supra* § 22 : *Aristote et l'individu.*)

#### OBSERVATIONS

##### *Schémas visuels*

Chez Douchan, à 13 mois, le mot *robe* veut dire *en promenade*, et puis *la robe*, *le manteau*, *le petit chapeau blanc*, *la voiture d'enfant*, jusqu'à ce qu'il ait appris le nom de ces différents objets. (Del., 302.)

Un autre enfant employait le mot *clef* pour tout ce qui est en métal brillant, comme par exemple les pièces de monnaie.

L'enfant de Romanes étendait le mot *étoile*, le premier qu'il eût appris après « papa et maman » à tous les objets brillants, comme les bougies, la flamme du gaz, etc. (S., 226.)

##### *Schémes visuels-moteurs*

Un enfant se servait du son *at* (hat), chapeau, pour tout ce qui se met sur la tête, même une brosse à cheveux. (S., 225.)

(S. 2 ans, 6 mois). Papa qui gonfle sa bicyclette *fait comme* H. le forgeron qu'elle a vu il y a un mois tirer la corde de son soufflet. (Cr., 73.)



L'enfant de Baldwin apprend à nommer mon genou un genou. Immédiatement, il appelle le coin de la table un *genou* ; le bout de bois au feu se termine par un *genou* ; la montagne, c'est un gros *genou*, et la plume a son petit *genou* aiguisé. (*Ibid.*, p. 26.)

#### *Schème visuel affectif*

Le fils de Preyer s'en servait (de l'expression *atta*) non seulement pour marquer la disparition d'une chose, mais l'extinction d'une flamme, plus tard pour désigner un verre vide ou un autre récipient vide. (S., 225.) (Beaucoup d'enfants français utilisent dans ce cas l'expression : *a pu* : il n'y en a plus, avec une mimique très expressive, pour exprimer la disparition de quelque chose qui avait suscité leur intérêt.)

#### *Schème auditif affectif et visuel affectif*

Un autre enfant étendait (l'expression *atta*) à la fin d'un morceau de musique à la fermeture d'un tiroir, etc. (S., 225.)

Taine parle d'un enfant d'un an qui, après avoir appliqué pour la première fois le mot *fafer* (chemin de fer) à des locomotives, le transféra à une cafetière fumante, à tout ce qui siffle ou fait du bruit. (S., 226.)

#### *Schème moteur pur*

Le mot épingle fut étendu par un autre enfant à une miette de pain qu'il venait de ramasser, à une mouche, à une chenille et semblait s'appliquer pour lui à une petite chose qu'on prend entre ses doigts. (S., 226.)

#### *Schémes affectifs purs*

Le Pr Castell m'a dit que sa petite fille, ayant souffert de coups sur la tête, appelait hardiment toutes les douleurs physiques des *coup-coup* (QUEYRAT. *La Log. chez l'enf.*, p. 26.)

P. (14 m. 3 j.) dit *Bobo* quand il s'est fait mal ; il le dit à propos d'une petite blessure qu'il s'est faite à l'œil, ou d'un pli de sa chaussette qui provoque une douleur *sentie* au pied. Mais il l'emploie aussi à propos de la jambe cassée de sa poupée ; il dit « *maman bobo* » en voyant un bouton à la lèvre de sa mère (15 m. 18 j.) et même à propos d'une chaise qui lui paraît cassée (14 m. 25 j.). (G., 155.)

#### *Conscience d'une analogie de formes*

A 11 mois 20 j., P. cherchait le sein sur d'autres personnes que sa mère, de l'un et l'autre sexe, et localisait parfaitement ses recherches.

...A 11 mois 20 j., il semble identifier certaines parties du corps d'un cheval de bois qu'on lui a donné. Il touche les yeux et les considère avec attention, il l'embrasse sur sa tête et, sur demande, lui touche les lèvres. A 1 an 8 jours, il reconnaît le nez d'un mouton en caoutchouc rouge (coin-coin). A 1 an 4 j., il embrasse sur la tête des oiseaux sculptés en relief sur un meuble... L. âgée d'un an, désigne spontanément et qualifie de *dada* une chimère stylisée, simple d'étail d'ornementation d'un rideau blanc, dont je n'aurais jamais cru qu'elle eût pu remarquer l'existence. (G., 141.)

### *Conscience d'une analogie de rapports*

La fille de Romanes, appelée Ilda (moins de 3 ans) montra du doigt un mouton sur une image en l'appelant *mamma-ba*, et les agneaux *Ilda-ba*. (S., 227.)

### *Conscience du genre*

A midi, nous essayions d'additionner avec Eva (5 ans) des objets de différentes sortes. Nous lui demandâmes d'abord : « Que font 1 nappe et 1 serviette ? » Eva répond seulement : 2. Nous insistons : « Mais 2 quoi ? ». — Silence. Günther intervient alors en disant : « 2 pièces de linge. »

Nous continuons : « Combien font 1 œil et 1 oreille ? » — Maintenant, Eva répond : « 2 choses appartenant au visage. » (Günther dit : 2 membres du corps.) — 1 pomme et 1 poire ? Eva : 2 fruits. — 1 verre et 1 tasse ? Eva : 2 choses de vaisselle. — 1 broche et 1 montre ? Eva : 2 choses colorées (Günther : 2 choses utiles). (St., 364.)

### *Tendance à la généralisation d'un détail*

Hilde (vers 3 a., 8 m.) aperçut un cheval brun à tache blanche sur le front et demanda : Est-ce que tous les chevaux ont des taches blanches ? (St., 361.)

Notre fils Günther (3 a. 5 m.)... Quand il vit une armoire à glace, demanda : « Est-ce que toutes les armoires portent de telles glaces ? » (St., 361.)

### *Abstraction de couleur, puis de forme*

On donna aux enfants des figures de différentes formes diversement coloriées, par exemple : 3 triangles rouges et 3 cercles verts. Ensuite une figure leur fut montrée qui avait la même couleur que l'une des figures précédentes et la même forme que l'autre, par exemple un cercle rouge (figure principale). Alors l'expérimentateur demanda à l'enfant de lui donner une des

figures secondaires qui serait tout à fait pareille à la figure principale. Les enfants furent ainsi contraints, en dépit d'une ressemblance partielle, de n'envisager qu'un des signes caractéristiques correspondants et de choisir une figure secondaire ayant ou bien la même forme que la figure principale, ou bien la même couleur.

Si le principe du choix de l'enfant restait le même au cours d'une série assez importante d'expériences, c'était la preuve que les enfants ne choisissaient pas au hasard une figure quelconque, mais qu'ils s'étaient aperçus de l'identité de forme ou de couleur et qu'ils en avaient tenu compte. L'expérience donna des résultats positifs à partir de l'âge de 2 ans 9 mois. Jusqu'à 4 ans 8 mois, sans exception, l'identité de couleur déterminait le choix, en dépit des grandes différences de forme ; à partir de 4 ans 10 mois, quelques enfants se mirent à choisir des figures de forme identique, mais de couleur différente. (St., 367.)

Rappelant les expériences de Hans Tobie (1926), Stern note que l'évolution de l'attention qui se porte de l'observation des couleurs vers celle des formes a lieu entre 4 ans 8 mois et 5 ans 11 mois. Après cet âge, l'enfant réalise aussi aisément les deux sortes d'abstractions. (St., 370 et 59.)

### 73. LA PENSÉE PRÉLINGUISTIQUE

#### *Modulations expressives*

M.T., très retardée pour le langage, connaît seulement quelques sons : *papa*, *mamma*, *lala*, jusqu'à 30 mois. Mais elle prend toute la part d'un enfant de son âge aux jeux et aux activités de ses trois frères et sœurs plus âgés. En effet, pour se faire comprendre d'eux, elle émet, bouche fermée, des modulations : *mmmm...* dont l'intonation est très variée suivant le cas. En s'aidant de quelques gestes, elle parvient à se faire comprendre : la modulation dure de 2 à 5 secondes environ, et toute l'attitude de l'enfant montre bien qu'elle entend lui donner la valeur d'une phrase qu'elle est incapable de prononcer. Ces modulations durèrent plusieurs mois, entre 2 ans 4 mois et 2 ans 8 mois, puis disparurent rapidement dès que l'enfant commença à enrichir son vocabulaire et à construire des petites phrases (3 ans). (A.)

#### *Mots-jugements. — Mots-phrases*

Preyer remarque que le mot *chaise* signifie : « Il n'y a pas de chaise » ; « Ma chaise est cassée », etc. De même l'expression « par terre » veut dire : « La cuillère est tombée par terre », « je suis par terre », « je veux qu'on me mette par terre ». La nuance du sentiment est indiquée par l'intonation et le geste. (S., 237.)

« Quand à 18 mois, un enfant, en voyant un chien dit *aou*, *aou*, en laissant tomber un jouet, *dow* (pour *down*, en bas), en

prenant sa nourriture *ot* (pour *hot*, chaud), c'est comme s'il disait : « Cela est un chien. — Mon jouet est tombé. — Le lait est chaud. » (S., 435.)

A 34 mois, M. T. (retardée pour le langage (voir obs. ci-dessus) emploie le mot : *Papa* pour désigner, soit son père lui-même, soit une gravure qui lui ressemble, soit son chapeau, soit son ombre. (A.)

M. T. (36 mois : elle possède à cet âge environ 30 mots, monosyllabiques pour la plupart) demande d'un ton interrogatif : « Maman ? » (où est maman ?). — Réponse : elle est partie. Quelques secondes passent, puis subitement son visage s'illumine, et joyeusement elle crie : « Coïa » (chocolat).

De fait la maman a l'habitude de rapporter cette friandise, mais le dimanche seulement. Or, c'est dimanche, l'enfant l'a compris à certains signes connus d'elle, et en a déduit que sa mère rapporterait du chocolat : deux mots ont suffi pour s'enquérir de l'absence de celle-ci, et en tirer de judicieuses conclusions. (Il convient de noter que la même réponse lui avait été faite fréquemment les jours sur semaine sans provoquer pareille remarque.) (A.)

Félix a 28 mois ; de deux personnes qui sortent habituellement ensemble, il voit l'une se préparer à sortir ; il va droit à l'autre et lui dit *beau habil* signifiant par là qu'elle doit s'habiller pour sortir aussi. Il a vu que souvent, en ce cas, on faisait demander une voiture : le petit mot enfantin *dada* lui sert pour signifier que telle ou telle personne va sortir ou est sortie. (E., 60.)

#### 74. USAGE ET INTERPRÉTATION DES SIGNES

#### Utilisation de signes vocaux différenciés

A 11 semaines, pour l'un des enfants de Darwin, un peu plus tôt pour un autre, la nature des cris changea « selon qu'ils étaient produits par la faim ou la souffrance ». Ce moyen de communication parut bientôt être mis au service de la volonté. L'enfant sembla apprendre à pleurer quand il le voulait, ou à contracter ses traits selon l'occasion, de manière à faire voir qu'il désirait quelque chose. Ces progrès de la volonté eurent lieu vers la fin du 3<sup>e</sup> mois. (Exemples tirés du livre de *l'Expression*, de Darwin, cit. par P. I, 103.)

A l'âge d'un mois et demi, une petite fille exprimait consciemment la souffrance ou le besoin de têter par des cris tout différents. A l'âge de 2 mois, ses pleurs exprimaient intentionnellement la souffrance, le désir, et la colère. (P. I, 199.)

Un enfant de 7 mois voit sa nourrice manger. Il pleure ou fait mine de pleurer (pour obtenir le même traitement).

Le même enfant à 8 mois, faisait entendre un gloussement guttural, très bizarre et de son invention, quand il voulait satisfaire une nécessité familière. (Pe. I, 264.)

### *Interprétation de sons*

A 2 mois 1/2, dit Taine, je constate un mouvement qui est visiblement acquis ; entendant la voix de sa grand'mère (la petite-fille) tourne la tête du côté d'où vient la voix. (Pe. I, 198.)

### *Interprétation des noms*

(A 5 mois, le fils de Darwin) cherchait des yeux sa nourrice en entendant prononcer son nom. (Pe. I, 157.)

A 3 mois 1/2, le mot tableau fait sourire (une petite fille)... A 5 mois, il suffisait de dire le mot « tableau » pour que son regard se tournât vers les cadres disposés le long du mur de mon appartement, (Pe. I, 43 et 33.)

Marie, à 3 mois 1/2, distingue déjà plusieurs parties de son corps. Quand sa mère dit : « Où sont tes petons ? » elle promène d'abord à droite et à gauche des yeux incertains, et bientôt penchant son cou elle les dirige vers ses pieds ; elle en fait autant pour sa robe. Non seulement elle se tourne du côté de la cage quand le serin chante, mais si, l'oiseau ne chantant pas, sa mère lui dit : « Où est le coco ? » elle tourne aussitôt ses yeux vers la cage. (Pe. I, 43.)

### *Interprétation des images*

J'ai vu, dit Mme Necker de Saussure, un enfant de 11 mois reconnaître un très petit chien sur une gravure. Tous s'amusaient des estampes après un an. (Co., 145.)

Pollock dit que sa petite fille comprenait, d'une manière générale, les sujets des images à l'âge de 13 mois... Miss Shum raconte que sa nièce, à 10 mois 2 semaines, témoignait la même excitation à la vue d'une estampe représentant un chat grandeur naturelle que devant un chat vivant. (*Note on the development of a Child*, I, p. 71.)

Une dame nous indique 10 mois comme l'âge auquel son petit garçon reconnaissait les images d'animaux en les appelant lui-même : ouaou-ouaou, miaou, etc.

(La même à 14 mois) remarqua la figure de son père dans un groupe de quelques personnes, la figure ayant à peine plus d'un quart de pouce de diamètre. Nous avons remarqué la même sûreté de coup d'œil chez nos propres enfants. (S. 429.)

(D'après R. COUSINET (*Nouv. Éduc.*, avril 1932), les enfants seraient incapables de reconnaître un objet figuré avant 18 mois.



Mlles Monchamp et Montz, dont il rappelle les recherches sur cette question, « n'ont pas testé, à ce point de vue, d'enfants au-dessous de 2 ans 1/2. Mais les observations ci-dessous montrent que l'interprétation peut commencer plus tôt. M. Guillaume, en a noté dès l'âge de 6 mois, et peut-être avant.)

Au 5<sup>e</sup> mois, P. (4 m. et 4 m. 5 j.) a semblé s'intéresser à la reproduction photographique d'une *Tête d'enfant* de F. Hals... Mais au 6<sup>e</sup> mois, elle s'intéresse non seulement à ce portrait, mais à un buste en terre cuite (tête de femme, grandeur naturelle, (L. 6 m. 12 j.). Son frère 6 m. 15 j. rit à des images de personnes, les prend, les embrasse... De 7 m. à 8 m. P. reconnaît certainement de petites photographies (et localise les lèvres, les joues, le nez). (G. 139-140.)

### *Interprétation du signe écrit*

Un petit de 2 ans 1/2 joue pendant 3/4 d'heure à montrer des lettres à de petits compagnons qui lui crient le son correspondant — et à la fin, reprend la lettre f « et en me la montrant, me dit lui-même *f f f !* » (M. I, 136.)

### *Utilisation du signe écrit*

Ayant dessiné une cheminée, un enfant de 5 ans « me regarda, sourit et après quelques instants, dans une explosion de joie, s'écria : « j'écris, je sais écrire ». Alors, penché par terre, il écrivit le mot *main*, puis enthousiasmé, il écrivit encore : *cheminée*, puis *toit*... Deux ou trois autres enfants, très agités se mirent à écrire plusieurs mots : *maman*, *main*, *cheminée*, etc. (Or) c'était la *première fois* qu'ils écrivaient et ils traçaient un mot tout entier.

Là-dessus, les enfants se mirent durant quelques jours à écrire partout : sur le tableau, derrière le tableau, sur le parquet, les battants des portes et des fenêtres. « A la maison, chez leurs parents, même enthousiasme, et plusieurs mères, pour sauver le parquet et jusqu'au *pain*, dont elles avaient trouvé la croûte couverte de mots, durent donner à leurs enfants papier et crayon. Un de ces enfants m'apporta le lendemain un petit cahier tout rempli et la mère me raconta que, le soir venu, il s'était endormi papier et crayon en main.

L'enfant qui écrivait (ainsi) pour la première fois était tout joyeux... Il appelait tout le monde pour regarder le mot écrit par lui ; si nous ne bougions pas, il nous tirait par les vêtements et nous forçait à aller voir ; tous nous devions admirer le prodige et joindre nos exclamations d'étonnement aux cris de joie de l'heureux auteur. (M. I, 136 à 141.)

*Analyse rationnelle des noms*

R. (4, 7) cueillit une campanule bleue et m'en demanda le nom. Je lui dis que c'était un « chapeau bleu ». Quelques instants après, R. conclut : elle s'appelle comme ça parce qu'elle est bleue et qu'elle ressemble à un chapeau. (R., 150.)

Nous avons noté l'enthousiasme intellectuel d'un garçonnet de 5 ans environ s'apercevant que le mot *vinaigre* était composé des mots *vin* et *aigre*. (A.)

75. NOMBRES, TEMPS  
QUANTITÉS*Connaissance des nombres*

« L'enfant ne fait d'abord la distinction qu'entre l'objet simple et la pluralité. A l'âge de 18 mois, il distingue entre 1, 2 et plusieurs. A 3 ans ou un peu avant, il connaît 1, 2 et 4. Ce n'est guère que plus tard qu'il compte la série régulière, 1, 2, 3, 4. On observe en Europe qu'il faut l'âge de 6 ou 7 ans pour arriver jusqu'à 10 et environ 10 ans pour s'élever jusqu'à 100. (HOUZEAU, *Facultés mentales des animaux*, II, 102.)... Des observations personnelles sur les petits enfants qui ne parlent pas ne m'ont fourni aucune indication contraire aux assertions de M. Houzeau (Pe. I, 233.)

Un petit enfant (2 ans 1/2), intelligent, savait compter jusqu'à douze (Pe. I, 236.)

J. à 2 ans et 3 mois pour désigner 2 flacons disait : « Ça, bouteille, ça bouteille deux. » (Cr., 135.)

Une petite fille de 2 ans et 10 mois remarqua un jour à table « no two tatoes left » (pas 2 pommes de terre restées), voulant dire : « only one potatoe is left » (seulement *une pomme de terre* de restée). (S., 250.)

Un enfant de 2 ans 1/2, petit-fils de mathématicien, sait utiliser le nombre 3. (E., 30.)

A l'âge de 3 ans et 6 mois, voyant trois images dans une histoire naturelle, S. dit simplement : « Trois bêtes. » (R., 100).

En jouant avec des camarades, R., à 4 ans 1 mois, apprit à compter jusqu'à 4 et à soustraire 2 de 4. Huit jours après, elle arriva à compter jusqu'à 10, mais n'y réussit habituellement sans erreur qu'à 4 ans 3 mois. Deux mois après, en l'aidant un peu, elle parvient jusqu'à 100. (R. 202-203.)

Les tests de calcul Decroly-Degand donnent les résultats suivants : TEST I. — *Montrer un nombre d'objet équivalent à celui que voit l'enfant.* A 2 ans 1/2, on réussit les nombres 1 et 2 ; à 3 ans 1/2, 3, et, seulement à 5 ans, 4 ; à 6 ans, 5 et plus. TEST II.

— *Montrer autant de doigts que d'objets*. A 3 ans, 1 et 2 objets ; à 4 ans, 3 ; à 5 ans, 4 ; seulement à 6 ans, 5 et plus. TEST III. — *Montrer autant d'objet que de doigts* (résultats analogues : le 1 est saisi une demi-année plus vite, et le 3 une demi-année plus tard). TEST IV. — *Imitation des coups frappés* : on reproduit 1 coup à 3 ans  $1\frac{1}{2}$  ; 2 à 4 ans  $1\frac{1}{2}$  ; 3 à 5 ans  $1\frac{1}{2}$ . TEST V. — *Dire combien on a entendu de coups* : à 4 ans  $1\frac{1}{2}$ , on sait dire qu'on a entendu 1 ou 2 coups ; à 5 ans, 3 ; à 6 ans 4. TEST VI. — *Dire combien d'objets* (sans compter) à 2 ans  $1\frac{1}{2}$ , les deux tiers des enfants nomment déjà le nombre 1 ; à 3 ans, les trois quarts nomment 2 ; à 4 ans  $1\frac{1}{2}$ , 3 ; à 6 ans 4 et 5. TEST VII. — *Prendre un certain nombre d'objets* (le test montre que 20 enfants savent mieux dire le nombre d'objets que prendre ce même nombre). TEST VIII. — *Énumérer la suite des nombres* : à 2 ans  $1\frac{1}{2}$ , on répète les nombres de 2 à 5 ; à 3 ans  $1\frac{1}{2}$  jusqu'à 6 ; à 4 ans  $1\frac{1}{2}$  jusqu'à 8 ; à 5 ans jusqu'à 9. TEST IX. — *Dénombrer les objets avec le doigt* : à 4 ans  $1\frac{1}{2}$ , 6 objets ; à 5 ans, 10 objets. TEST X et XI. — *Lotus* (résultats analogues aux tests I à VIII). « De l'ensemble des tests, il résulte que le 1 est acquis à 2 ans  $1\frac{1}{2}$  ; le 2 à 3 ans ; le 3 à 4 ans et le 4 à 5 ans. » (D., 236-285.) C'est, en gros, la confirmation expérimentale des observations libres. Il est intéressant de remarquer que dans le test IX, où l'enfant peut compter avec le doigt, la numération est plus précoce.

### Opérations arithmétiques

*Calcul mental*. On demande à G. 8 ans  $1\frac{1}{2}$  (à qui on n'a jamais appris l'arithmétique). « L'auteur du *Roman de Renart* a vécu il y a 800 ans. Ça fait à quel siècle ?... — Voyons, à quel siècle sommes-nous ? — Au  $xx^e$  — 800 ans, ça fait ? — 8 siècles. — Alors enlève 8 de 20. — Oh ! c'est difficile ! (Il réfléchit 1 ou 2 minutes, puis soudain) : Ah ! oui je sais comment faire (et à mi-voix il énonce) : 20 moins 2, ça fait 18 — 20 moins 3, 17 — 20 moins 4, 16 — 20 moins 5, 15 — 20 moins 6, 14. — 20 moins 7, 13 — 20 moins 8, 12 : au  $xiii^e$  siècle ! » (A.)

L'enfant a donc appris spontanément qu'en augmentant d'une unité le nombre qu'on soustrait, il diminuera chaque fois d'1 le résultat de l'opération — et qu'en répétant cette opération autant de fois qu'il y a d'unités dans le terme à soustraire, le résultat sera le même que s'il opérât d'un seul coup la soustraction du nombre total. Ce résultat est à rapprocher de celui obtenu par Rasmussen qui, grâce à un judicieux apprentissage empirique, parvient à faire apprendre à R. (6 ans  $1\frac{1}{2}$ ) comment on multiplie : Lorsque nous fûmes à  $4 \times 10$ , je demandai : « As-tu vu maintenant comment on multiplie ? — Oui, répondit R, en additionnant. » A 7 ans de nouvelles expériences permirent à R. de multiplier correctement par les 10 premiers nombres, avec une seule erreur due à la distraction, en additionnant des totaux de même valeur. (R., 132 à 134.)

Quand R. avait 4 ans et 3 semaines, elle vit 4 portraits dans un livre et dit : « Il y en a en 3. » Je la corrigeai : « Non, il y en a 4. » R. poursuivit : « Mais si l'un d'eux s'en va, il y en a 3. » (R. 145.)

Les enfants se posent entre eux, volontiers, des problèmes arithmétiques. (St., 364.)

### *Découverte d'une règle*

A table, nous faisons en jouant des essais de calcul avec Günther (4 a. 10 m.). Il comptait 10 joues pour les 5 personnes présentes. A la question : « Combien d'yeux avons-nous tous ensemble ? », il répondit : 10. — A la question ultérieure : Combien de têtes ? il répliqua tout d'abord par 10, mais rectifia aussitôt : « Ah non ! je veux d'abord compter » Et il compta 5. « Mais, demanda-t-on, comment se fait-il que nous ayons 10 joues et seulement 5 têtes ? » Réponse : Parce que les joues sont toujours 2 et les têtes toujours une. (St., 358.) L'enfant avait trouvé de lui-même la règle justifiant la différence des sommes.

### *Résolution d'un problème*

(A 5 ans 1/2) Émile s'est fait indiquer sur une carte de géographie la distance de deux villes : elle est de 8 lieues ; il en conclut de lui-même qu'avec un relai à 4 lieues de la première, c'est-à-dire à égale distance des deux villes, on peut faire le voyage de l'une à l'autre. (E., 55.)

### *Notion de temps*

*Extrapolation dans le temps.* (R. 4 a. 3 j.).

Je ne serai qu'un peu malade demain, et je ne serai plus malade après-demain.

(R. 4, 7). Quand Karen aura dormi encore une fois, elle n'ira pas en classe, mais quand elle aura dormi encore une fois, alors elle ira en classe.

(R. 4, 8.) « Ta tante arrivera après-demain. » Elle observa : « Cela veut dire quand ce sera le matin et encore une fois quand ce sera le matin. (Définition non équivoque du terme après-demain.) (R., 16.)

A 3 ans et 3 mois (un enfant) disait au jardinier qu'il allait partir demain... « Je reviendrai, lui disait-il, dans beaucoup, beaucoup, beaucoup demain — dans un an. » (Pe. I, 236.)

Il faisait très chaud et les enfants jouaient avec un morceau de glace. Ils le cassèrent... Un ou deux d'entre eux dirent : « Nous garderons la nôtre jusqu'à cet après-midi. » Mais ils

s'aperçurent bientôt qu'elle fondait très rapidement et dirent : « Oh, il n'en restera plus du tout tantôt. » (Age : de 4 à 5 ans.) (I. S., 126.)

*Prévoyance* : Les enfants voulaient repeindre la balançoire, et Joseph voulait à toute force commencer tout de suite. Mme I. lui dit que s'ils le faisaient aujourd'hui, ils ne pourraient s'en servir d'ici quelques jours, jusqu'à ce que la peinture soit sèche. Néanmoins, il voulait commencer de suite. James (5 ans, 2 jours) dit cependant : Ce serait une bonne chose d'attendre jusqu'au dernier jour des classes, et alors il y aurait toutes les vacances pour sécher. (I. S., 117.)

### *Acquisition de la notion de minute*

Les enfants devaient attendre quelque chose 20 minutes et ils demandèrent : « Est-ce que ce sera long ? » — Mme I., répondit : « Ça demandera 20 minutes, je ne sais combien cela vous paraîtra long. » — Dan dit : « Voulez-vous nous montrer sur la pendule ? » — Mme I. s'exécuta. Il dit alors : « Combien c'est, 20 ? voulez-vous compter ? » Elle compta de 1 à 20. Cela fut répété une ou deux fois. Christophe (5 ans 9 m.) dit : « Qu'est-ce que c'est ça, compter ? Ce n'est pas 20 minutes cela ? » — Mme I. reprit : « Oh non ! J'ai compté plus vite que les minutes ne s'écoulaient. » Ils dirent alors : « Voulez-vous nous montrer combien c'est long, une minute ? » et ils demeurèrent sans bouger pendant une minute. (I. S., 132.)

### *Appréciation des rapports*

Une fillette de 2 ans 1/2 appelée à considérer tour à tour des lignes inégalement longues, se rendait compte de toutes les différences. « Rien n'était plus curieux, dit M. Binet (*Revue philosophique*, t. XXX, p. 68 et suiv.) que de voir cette enfant placer avec assurance son index, sur chacune des 2 lignes, en disant chaque fois, sans jamais se tromper « ça, c'est la plus petite ; ça, c'est la plus grande ! » (Co., 63.)

### *Notion empirique d'un théorème*

(Qu'une oblique est d'autant plus longue, qu'elle s'écarte du pied de la perpendiculaire.)

Dans l'après-midi, Herbert et Alfred descendaient l'escalier de la galerie, et Herbert glissa sur Alfred de sorte que tous deux tombèrent lourdement au bas... Mme I. fit des remarques sur la raideur de l'escalier et Dan (5 ans 1/2) qui était accouru répliqua : « Oui, parce qu'il n'y a pas assez de place au bas. S'il y avait plus de place, nous pourrions faire sortir le bas des marches et elles ne seraient pas si raides. (I. S., 115.)



(La hauteur d'un triangle isocèle varie en raison inverse de sa base.)

On avait porté à l'école une grande table à tréteaux. Mme I. la dressa pour voir sa hauteur et s'aperçut qu'elle était si haute que la tête des petits n'y pouvait atteindre. Tous s'accordèrent à dire qu'il « faudrait la faire plus basse ». Mme I demanda : « Comment pourrions-nous faire cela ? » et Dan (5 ans 5 m.) dit aussitôt : « Si nous faisons ça plus long (il désignait ainsi la traverse qui reliait les pieds du tréteau) la table sera plus basse. » (I. S., 134.)

*Intérêt spontané pour les figures géométriques  
que l'on peut manuellement fabriquer*

Mme I. dessina une ellipse sur le plancher se servant de clous et de ficelle pour guider la craie. Les enfants furent très intéressés, et tous commencèrent à faire de même. Frank (5 ans 6 jours) dessina une ellipse, puis fit un cercle et traça des triangles à l'intérieur ; puis il traça deux triangles sur la même base à l'intérieur de l'ellipse ; suivant la ligne de la ficelle avec la craie. Duncan fit une étroite ellipse puis en traça une autre sur celle-ci dans une position transversale, mais de la même grandeur et l'arrangea tout à fait symétriquement. (I. S., 118.)

*Géométrie jouée*

Priscilla et Dan trouvèrent un petit escargot et firent des remarques sur la forme de la coquille. Avec Mme I. ils reconstituèrent la spirale. Elle dessina une spirale sur le tableau ; ils en dessinèrent une également... Puis Mme I. dessina une grande spirale sur le plancher pour leur permettre de marcher sur le tracé, ce qu'ils firent avec beaucoup de joie et d'intérêt « entrant et sortant » pendant une demi-heure. Plus d'une fois pendant les jours suivants, d'eux-mêmes, ils dessinèrent ou demandèrent de leur dessiner une spirale « pour marcher dessus ». (I. S., 128.)

*Progrès dans l'appréciation des hauteurs*

Le dirigeable R-33 survola la maison à l'immense joie des enfants. Lorsqu'il eut disparu une discussion s'engagea pour savoir à quelle hauteur il volait. Dan (5 ans 6 m.) dit : Peut-être il était à 2 m. 50 (100 pouces) peut-être plus. » Mme I. leur conseilla de mesurer la planche de la bascule, ce qu'ils firent, et ils trouvèrent qu'elle avait 3 m. 60. Puis ils la dressèrent verticalement. Dan dit : « Oh ! il était beaucoup beaucoup plus haut que ça, plus de 2 fois plus haut, peut-être 4 fois plus haut. Il était plus haut que la maison ; puis regardant un grand peuplier de Lombardie : « peut-être qu'il était 2 fois plus haut que ça ». (I. S., 135.)

76. L'EXPÉRIMENTATION  
CHEZ L'ENFANTSTADE  
DE LA PRÉ-EXPÉRIMENTATION

Sans parler d'expériences au sens achevé du mot, on peut dire que, dès le début de sa vie, l'enfant commence son expérience, et apprend notamment que le réel, auquel il doit une infinité de sensations nouvelles, résiste pourtant souvent à ses désirs ou à ses efforts, tout en réservant de curieuses surprises à son instinct investigateur. Ce stade pré-expérimentateur s'achève dans le courant de la 3<sup>e</sup> année à l'apparition de l'adaptation raisonnée — et, pourrait-on dire : s'achève *en elle*, car il la prépare.

(Enfant de 3 mois et 6 jours observé par Espinas) :

« Il regarde ses mains... *il les éloigne et les rapproche* ; c'est bien évidemment une étude sur la distance en même temps que sur la forme. » (Pe. II, 151.)

Voici un enfant de 8 mois d'une intelligence ordinaire. Il s'intéresse à une foule d'objets... il les manie, les tourne, les retourne, les abat, les redresse, les jette, les reprend, les poursuit à 4 pattes quand il ne peut les atteindre, les attire à lui, les frappe les uns contre les autres, les met les uns dans les autres, fouille dans leurs profondeurs, les entasse et les sépare, enfin joue ou s'instruit par eux de mille manières. (Pe. I., 83.)

Toute la journée, l'enfant dont je parle (12 mois) tâte, palpe, retourne, fait tomber, goûte, expérimente ce qu'il a sous la main. (Taine, cité par Co., 189).

Ajoutons quelques gestes qui ne sont, eux non plus, ni purement réflexes ou machinaux (stade impulsif de M. Wallon) ni purement instinctifs — et sont pourtant communs à tous les enfants en bas-âge : agiter les objets, les presser, les écraser, les tirailler, les déchirer, les tordre, les briser, et surtout les contempler indéfiniment en leur adressant d'interminables séries de monosyllabes. (A.)

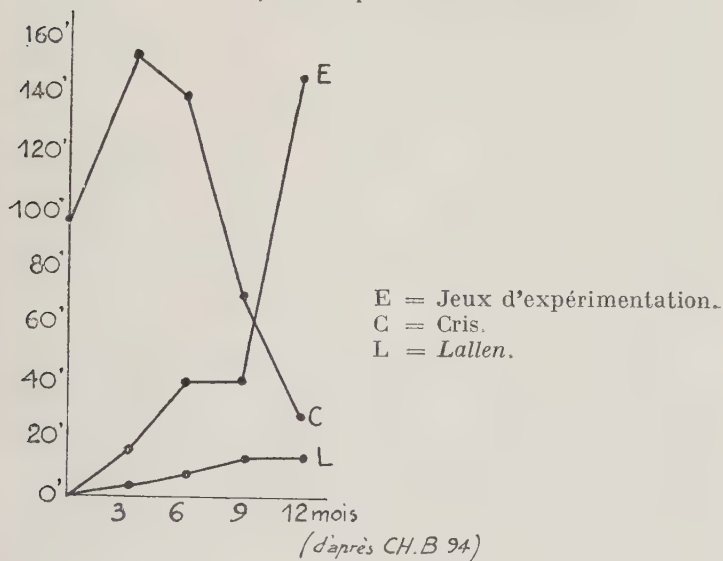
## TATONNEMENT ET ADAPTATION RAISONNÉE

*Le stade des essais et erreurs*

D'après Claparède, le procédé des essais et des erreurs communs aux animaux inférieurs et aux jeunes enfants, est le germe de l'intelligence humaine : car la science, elle

aussi, progresse par essais et erreurs. Jusque vers la fin de la 3<sup>e</sup> année, ce procédé paraît livré au hasard ; mais vers l'âge de trois ans, il cède peu à peu la place à l'adaptation raisonnée. (Voir Clap. *Éduc. fonct.*, p. 144.)

*Les jeux d'expérimentation*



Il faut remarquer, au cours de la 1<sup>re</sup> année, le progrès très lent du « lallen », la disparition rapide (à partir de 3 mois) des cris, et surtout, vers 9 mois, le progrès extraordinaire de l'activité d'expérimentation, première amorce de la logique enfantine. A noter d'ailleurs qu'elle se manifeste avant 3 mois.

*Réactions adaptées*

Un écran est placé devant le visage de l'enfant. Pour se débarrasser du carton, l'enfant, selon son âge, produit trois sortes de mouvements : incoordonnés, adaptés inefficaces, adaptés efficaces.

1<sup>o</sup> De 15 jours à 3 mois 1/2, beaucoup plus de réactions incoordonnées (70 à 85 %) que de réactions bien dirigées, d'ailleurs inefficaces (15 à 30 %) ;

2<sup>o</sup> Entre 4 mois 1/2 et 6 mois 1/2, la proportion des deux est à peu près la même, avec l'apparition, à 4 mois, des quelques mouvements bien adaptés et efficaces ;

3° A partir de 6 mois 1/2, les mouvements inefficaces disparaissent peu à peu et les mouvements adaptés, partis de 30 %, arrivent rapidement à plus de 90 % (9 mois 1/2), et 100 % (11 mois 1/2). D'après Ch. B., p. 51 à 53.)

### *L'utilisation systématique de l'expérience*

« L'utilisation systématique de l'expérience pour résoudre des problèmes constitue une date critique, capitale dans l'évolution mentale ; elle marque en effet la limite du stade des tâtonnements incoordonnés, des « essais et erreurs » qui caractérisent la conduite de la presque totalité des animaux ; c'est à peu près au moment où le langage se développe, vers 3 ans, que change la méthode de l'enfant placé devant une boîte à ouvrir par un mécanisme assez simple, alors que les singes inférieurs continuent à tâtonner au hasard. » (Piéron, *le Dévelop. ment.* p. 16.)

Remarquons cependant que l'utilisation systématique de l'expérience semble apparaître, sous une forme plus rudimentaire peut-être, avant 3 ans, c'est-à-dire bien avant que le langage se développe. C'est ce qui paraît ressortir de cette série d'expériences :

L'enfant est assis, sans avoir le dos appuyé. Devant lui est placée une glace (sans tain) derrière laquelle se trouve un biscuit. L'enfant peut atteindre le biscuit en passant la main derrière la glace. Il s'agit de déterminer à partir de quel moment l'enfant ne cherche plus à prendre le biscuit à travers la glace. D'après J. Volkmann, sur 10 expériences, l'enfant de 9 à 11 mois y parvient 3 fois (2 fois en moins de 3 minutes, et 1 fois entre 8 et 11 minutes). A 1 an, 5 succès (2 en moins de 3 minutes, et 2 entre 16 et 19 minutes). A 15 mois, 6 succès (maximum 11 minutes). A 18 mois, 8 succès (5 en moins de 3 minutes, 3 entre 8 et 19 minutes). Enfin, à 21 mois, 10 succès en moins de 3 minutes. K. Bühler avait, en expérimentant avec un enfant, déjà noté des comportements adéquats entre 9 et 10 mois. (Ch. B., 83 à 86.)

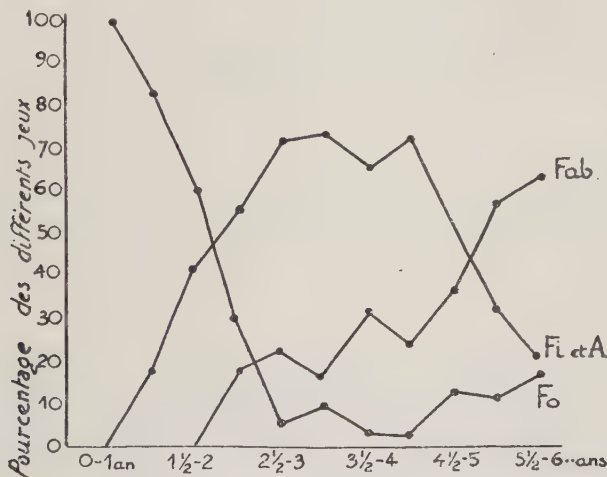
Dans une expérience analogue, l'enfant doit faire tomber d'un support élevé un petit lapin à l'aide d'une ficelle, et une petite balle à l'aide d'une baguette. D'après M. Guernsey, les enfants y parviennent dans la proportion respective de 10 % (pour le lapin) à 14 mois ; de 10 % (lapin) et 20 % (balle) à 15 mois ; 30 et 40 % à 16 mois ; 60 et 50 % à 17 mois ; 80 et 50 % à 18 mois ; 70 et 60 % à 19 mois ; 80 et 80 % à 20 mois. (Ch. B., 87.)

### *. Le progrès des jeux de fabrication*

Les progrès de l'adaptation raisonnée se manifestent dans le graphique de Ch. Bühler concernant les trois principales

sortes de jeux enfantins : jeux de fonction pure (Fo.), jeux de fiction et d'acquisition (Fi. et A.), jeux de fabrication (Fab.). On remarquera que les jeux de fonction, exclusifs jusqu'à l'âge de 6 mois, sont peu à peu détrônés par les jeux de fiction et d'acquisition ; ceux-ci à leur tour, subissent vers 4 ans 1/2, la concurrence des jeux de fabrication, qui, d'ailleurs, se manifestent dès l'âge de 1 an 1/2.

Plusieurs de ces derniers, — ainsi d'ailleurs que certains



jeux de fonction, qui occupent surtout l'enfant jusqu'à 2 ans — témoignent d'une tendance expérimentale indéniable, ainsi qu'on peut s'en rendre compte à l'aide de l'énumération ci-après (nous avons souligné les jeux qui nous paraissent les plus significatifs à cet égard).

#### JEUX DE FONCTIONS

Remuer les membres, la tête, tirer et rentrer la langue, se redresser, marcher à quatre pattes, se lever et s'asseoir, marcher sur la pointe des pieds, grimper les escaliers, danser, se laisser choir du haut d'une borne, sauter, grimper, faire de la gymnastique, patiner, imiter le bruit d'une locomotive, souffler, répéter des syllabes (*lallen*), s'emparer d'un objet, *toucher, tapoter, remuer des objets*, les emporter, *faire du bruit en élevant et en laissant retomber un couvercle, éparpiller et ramasser des jouets*, essayer d'attraper des gouttes d'eau tombant d'un toit, ou des rayons de soleil, barboter, *verser du sable d'une main dans l'autre*, griffonner, pétrir, *froisser et déchirer du papier*, jouer à la balle, *faire balancer un objet*, traîner un animal à roulettes au bout d'une ficelle, faire tourner une toupie avec un fouet, rouler un



*cerceau, jouer au diabolo, se porter à l'aide d'un cheval à bascule, mettre en mouvement une drague.*

#### JEUX DE FICTION

Fumer avec le doigt, épousseter les chaises avec du papier, donner à manger au jouet, le caresser, lui parler, traiter la poupée et le perroquet comme un camarade, enfoncer des clous, se servir d'un crible comme d'un seau, jouer à dormir, faire comme tante, jouer au ramoneur, au contrôleur, au soldat, au cocher, au garçon d'hôtel, au marchand, au facteur, au grand-père, au chasseur ; se transformer en singe, en lion, en chien, ou en chaperon rouge et en loup. (On aperçoit de nombreux « préexercices », conformes aux théories de Groos.)

#### JEUX D'ACQUISITION

Regarder des images, regarder attentivement un autre en train de dessiner, de faire des constructions, de pétrir ; écouter des fables, des chansonnettes enfantines, des chansons, se faire lire quelque chose, visiter un panorama, aller au cinéma, à une représentation théâtrale.

#### JEUX DE FABRICATION

*Bâtir*, dessiner, écrire, travailler au sable, modeler de l'argile, *raconter* et chanter (invention), *découper des images, les reconstituer* (puzzle, jeux de patience), faire des étoiles avec des perles, faire des décalcomanies, boutonner, faire des chaînettes avec des « dents de lion » (fleurs), et avec des perles, faire des bulles de savon, *des ombres chinoises sur le mur*. (Ch. B. 135-136.)

#### *Expériences fortuites ou « pour voir » Recherches*

Phinéas (3 ans 9 m.) et Léna (3 ans 10 m.) passèrent bien 10 minutes à faire des expériences avec la vapeur qui sortait du bec de la bouilloire. Ils y mirent les mains avec précaution disant : « C'est chaud, près du bec. » (I. S., 134.)

#### *Premières notions de densité*

Un des enfants ayant apporté dans la maison un bocal de verre plein de neige et l'ayant mis sur les tuyaux du chauffage central pour la « faire fondre », ils allaient constamment le regarder et, quand la neige fut fondue, ils dirent : « Quel petit peu d'eau cela fait. » (I. S., 128.)

#### *Sortes expérimentali*

1<sup>o</sup> Fusion et soudure du verre :  
Frank (6 ans 3 m.) et Christophe (5 ans 4 m.) se servirent

du bec Bunsen pendant quelque temps, faisant constamment varier la flamme en réglant l'arrivée de l'air. Priscilla (6 ans 5 m.) se joignit à eux et ils mirent des baguettes de verre dans la flamme, les regardèrent « se ramollir » et découvrirent par hasard qu'ils pouvaient souder 2 morceaux lorsque le verre était mou. (I. S., 129.)

### 2<sup>o</sup> Analyse du pouvoir calorifique de la flamme :

Christophe (5 ans 9 m.) voulait faire fondre un morceau de verre dans la flamme du bec Bunsen. Il dit qu'il n'aimait pas le bruit de la flamme chaude et régla l'arrivée de l'air afin d'obtenir la flamme lumineuse. Il constata avec intérêt que le verre ne se ramollissait pas dans cette flamme et il dut recourir de nouveau à la flamme bleue. (I. S., 131.)

### 3<sup>o</sup> Soudure de la glace sous pression :

Les enfants trouvèrent de la glace dans une brouette et l'en sortirent, la cassant avec une pierre. Dan (3 ans 10 m.) en tenait dans sa main 2 morceaux qui se resoudèrent. « Regardez, ils sont collés », dit-il. (I. S., 126.)

### Variation de l'expérience

De la cire à modeler étant tombée sur un tuyau du chauffage central, les enfants s'aperçurent qu'elle fondait, et renouvelèrent l'expérience. Quand ils virent que toute la cire fondait, quelle que fût sa couleur, ils essayèrent avec d'autres substances : de la plasticine, du bois, de la craie, etc.. Ils parlèrent de cela tous ensemble, et ils disaient à Mme I. : « La plasticine fond, le bois ne fond pas, etc. » Tout cela était absolument spontané (âges de 4 à 5 ans.) (I. S., 125.)

Frank (5 ans 8 m.) vit un bâton flotter sur l'eau dans une bassine et y mit d'autres choses pour voir si elles flotteraient : « une pièce de 2 sous, des ciseaux, un morceau de plasticine, un coquillage, un morceau de craie, du papier, un crayon, un couvert de fer blanc, etc. Il dit : « Tout ce qui est en bois flotte » et il sortit tout cela dans le jardin pour le montrer aux autres. Cependant, ceux-ci ne s'y intéressèrent pas tout de suite ; mais plus tard Duncan (7 ans) mit du papier sur l'eau et dit : « S'il est froissé, il flotte, mais une feuille de papier mise à plat s'enfonce. » (I. S., 127.)

Priscilla (6 ans 8 m.) et Tommy (4 ans 2 m.) essayèrent de faire brûler des petits bouts de laine et de coton dans la flamme du bec Bunsen, en les tenant avec la pointe des ciseaux, et ils dirent : « La laine ne brûle pas aussi bien que le coton. » (I. S., 130.)

## COMPARAISONS ACCOMPAGNÉES D'UN SOUCI DE VÉRIFICATION

*Comparaisons de largeurs, longueurs, etc.*

Un petit garçon de 2 ans et 11 mois, voyageant avec sa mère de Dublin à Cork et ensuite sur une autre voie, lui demanda si elle avait remarqué la différence entre les rails sur les deux lignes. (Il existait en effet une légère dissemblance — d'ailleurs non aperçue par la mère.) (S., 96.)

Un garçon de 5 ans, qui aimait passionnément les chiens, avait l'habitude, lorsqu'il se promenait, de mesurer sur son corps quelle hauteur le chien qu'il rencontrait atteignait. De retour à la maison, il comparait la hauteur du chien avec celle d'un siège ou du dossier d'une chaise, et finissait par demander un mètre pour trouver les mesures exactes. (S., 102.)

(S. et R. étant en train de jouer au jeu de construction), R. dit : « Je trouve que ce cube est plus petit que les autres ; ne le crois-tu pas aussi ? » A cela, S. (4 ans) répondit : « Tu n'as qu'à regarder. » La maman étonnée lui demanda : « Comment fais-tu pour vérifier ? » et reçut la réponse : « On n'a qu'à faire comme cela », et elle posa le petit cube sur le plus grand. (R., 124.)

(L'enfant) prend d'abord le cadre (à forme géométrique) le pose sur une feuille de papier blanc, et avec un crayon de couleur, il trace le contour du centre vide de la plaquette ; il enlève ensuite la plaquette et il reste sur le papier une figure géométrique... Il place ensuite la pièce d'emboîtement (correspondant) sur la figure tracée ; il en trace le contour avec un crayon de couleur différent (et trace ainsi) la figure doublement délimitée en 2 couleurs... Les enfants remplissent ainsi des feuilles entières avec ces grands carrés, triangles, ovales, trapèzes... Or chaque enfant... regarde longuement le double dessin avec une grande satisfaction. (M. I., 132.)

*Mépris pour une vérification trop facile*

Ce jeu des emboîtements est accessible même aux petits qui n'ont pas encore 2 ans... (mais) je n'ai jamais vu répéter cet exercice plus de cinq ou six fois de suite. (Car) après 3 ou 4 tentatives, un enfant moyennement intelligent reconnaît sans peine les figures géométriques et place les emboîtements avec sûreté, voire avec une expression de négligence et comme de mépris pour un exercice trop facile. (M. I., 92.)

*Comparaisons de qualités*

La petite fille de Pollock, essayant pour la première fois à l'âge de 22 mois, de construire une phrase (dit) : *Cabs dati, clam*

*clin* c'est-à-dire *cabs are dirty, perambulator is clean* (fiacres sales, voitures d'enfants propres). (S., 239.)

### *Comparaison de formes*

(A 4 ans et 5 mois R.) vit un insecte sur le carreau de la fenêtre et me demanda son nom. Je lui répondis que c'était une guêpe. Elle remarqua alors : « Il a deux bosses comme la fourmi » (le thorax et l'abdomen). Plus tard, dans la journée, pendant la promenade, R. aperçut une fourmi et me dit : « Tu vois bien que la fourmi a deux bosses. » (R., 163.)

A 5 ans et 11 mois... au sujet d'une gravure représentant un bison, elle remarqua avec justesse : « Il n'est pas tout à fait comme ceux du Jardin zoologique, parce qu'ils n'ont pas une bosse comme cela sur la tête. » (R., 164.)

La petite M. disait : *Boo* (nom de son chat) *dot* (got) *tail*; *poor Babba dot no tail* (Minet a une queue, pauvre bébé a pas queue). Et elle faisait semblant de chercher une queue sous ses jupes. (S., 242.)

### HYPOTHÈSES ET VÉRIFICATIONS

#### *Recherche de la cause d'un bruit*

Georget, à 7 mois, occupé à contempler un moineau en cage, dès que l'oiseau se met à piailler « cherche de tous côtés ne sachant pas d'où parvient le bruit excitant qu'il entend... Nul doute qu'il réussisse bientôt à le localiser, car il y parvient pour la voix humaine : « Je l'appelle par son nom de Georget et, quoiqu'il n'ait jamais entendu ma voix, il me sourit très agréablement ». (Pe. I., 44.)

#### *Recherche de la cause d'un changement de sonorité*

(Un enfant de 10 mois 1/2) était occupé à frapper une assiette avec une cuillère : il arriva par hasard qu'il se mit à tenir l'assiette avec la main libre : le son aussitôt s'assourdit, et cette différence le frappa. *Il prit alors la cuiller de l'autre main*, en frappa l'assiette, assourdit de nouveau le son, il continua ainsi. Le soir l'expérience fut recommencée avec le même résultat. (Pr., 70.)

#### *Examen critique d'une hypothèse suggérée par l'entourage*

Lorsque R. eut 4 ans et 5 mois... elle demanda à sa mère comment on appelait la tumeur qui se trouve sur la tige au-dessous d'une feuille de narcisse, et elle apprit que c'était l'ovaire et que celle-ci contenait des « fruits » (graines). Quelques jours après

elle prit une narcississe et dit : « Je la déchire parce que je veux voir « les fruits » (les graines). En effet, elle écrasa les graines entre ses doigts et demanda : « Est-ce que c'est ça, les fruits ? » (R., 167.)

(A 5 ans et 6 mois, on lui affirme que les petits croûtons sont très bons dans la soupe)... Mais R. agissant avec prudence, commença par mettre un tout petit morceau de pain noir dans son assiette, y goûta et déclara : « C'est vrai, c'est bon. » (R., 167.)

A l'âge de 5 ans et 4 mois, elle était en train de sauter sur un canapé dont le dossier supportait un petit vase avec des fleurs. Je lui dis : « Fais attention que le vase ne tombe pas. — Je vais le pousser près du mur, répliqua-t-elle, et je verrai s'il avance vers le bord. » (R., 167.)

#### *Rejet critique d'une suggestion venue de l'entourage*

A 3 ans, une des filles de M. Egger « se plaint d'avoir mal aux dents... ; on lui dit... que cela tient à ce qu'elle n'a pas été sage ; elle répond que quand elle était sage, elle avait déjà mal aux dents ». (Pe. II, 210.)

A l'âge de 5 ans, et 2 mois, R. dit à une dame qui avait fait son portrait au crayon : « Je ne suis pas du tout comme cela. Je me suis souvent regardée dans la glace. » (R., 167.)

Un jour, R. (entre 4 et 5 ans) vit une gravure intitulée *la Soupe*. Je lui expliquai : « Ils mangent la soupe » croyant avoir tout dit. Mais R. me fit observer : « Ils pourraient bien manger autre chose. » Elle avait raison. (R., 149.)

#### *Méthode d'exclusion*

(Un enfant de 5 ans) fut le seul parmi 30 autres à reconnaître son oncle très bien déguisé en bonhomme Noël. (Interrogé sur les moyens de sa découverte), « je ne sais pas », répondit-il d'abord, puis réfléchissant un instant : « Je ne vois pas qui d'autre cela peut être. » (S., 86.)

#### *Expériences raisonnées*

Un enfant de 6 ans  $1\frac{1}{2}$  joue avec une sarbacane. Il lance des boulettes de pain, puis une baguette. « Il y a un inconvénient quand on lance une baguette. explique-t-il, c'est qu'elle tend à s'abaisser... (Un peu plus tard) : « Il y a un moule pour faire des boules d'argile : elles doivent être partout égales, afin que l'air passe, autant que possible, par-dessous la balle (inexact, mais ingénieux), et non par côté ou par en haut. »

La baguette se brise : « Tu vas en faire une autre, lui dit-on, ce n'est pas difficile. — Tu crois ? répliqua l'enfant ; c'est qu'il



s'agit de trouver la grosseur voulue, je vais pourtant essayer de tailler avec un couteau cette branchette-là ; je pense que ça ira. » Pourtant l'autre valait mieux, c'est sûr ; elle prenait mieux le moule. — On lui conseilla de mettre un peu d'encre au bout de la baguette pour que cela marque sur la cible : « J'y avais pensé, dit l'enfant, mais l'encre pourrait abîmer le tuyau de la sarbacane, puisqu'elle ronge les plumes » (erreur analogique). (D'après Pe. II, 93.)

### *Notion anti-animiste du feu, malgré la suggestion du conteur*

Au sujet d'une gravure du livre *Pierre l'ébouriffé*, R. (5 ans) remarqua : « Pourquoi que le feu ne voulait pas prendre aux souliers rouges : il ne pouvait pas les voir ! et, quand il y a le feu, tout brûle. » (R., 151.)

### *Hypothèse positive*

Le fils de Scupin (3 a. 3 m.) s'étant occupé assez longtemps avec la barbe de son père, conclut : « Et ma barbe est encore cachée dans la peau. » (St., 359.)

### *Évolution fonctionnelle d'une hypothèse*

On se préparait à faire une petite promenade ; alors, un regard jeté par hasard sur les arbres du jardin provoqua cette réflexion de Éva (2 a. 5 m.) : « Mais les arbres ne pourront pas nous accompagner. — Pourquoi ? — Parce qu'ils ne veulent pas. » — répliqua-t-elle d'abord. Et comme on insistait : « Parce que les arbres sont si profondément enfoncés. » Car elle avait vu quelques jours avant comment sont plantés de petits arbres et acquis ainsi une idée juste de leur « enfoncement ». (St., 351.) (L'explication animiste s'est présentée spontanément ; mais elle a aussitôt cédé la place à l'explication positive.)

## PREMIÈRES NOTIONS DE MÉCANIQUE

### *Découverte d'une des lois du pendule*

Pour intéresser les enfants aux oscillations et autres questions variées, on avait fait et fixé dans la classe un pendule à poids mobile. Léna (4 ans 2 m.) demanda aujourd'hui à Mlle C., de le « mettre en marche ». Mlle C. demanda : « Comment ? » Léna le poussa et le regarda se balancer pendant quelques secondes, puis dit : « Faites-le aller plus vite ». Mlle C. demanda : « Comment pouvons-nous le faire aller plus vite ? » Elle répondit : « Poussez cette chose plus haut » (montrant le poids). La vis était trop serrée pour que Léna put la dévisser, mais quand Mlle C. l'eût

lâchée, Léna leva le poids à mi-hauteur environ, le vissa de nouveau et dit : « Maintenant, cela va plus vite » (On l'avait souvent vu jouer, ainsi que les autres enfants, avec le pendule, mais on n'avait pas fait de commentaires. C'était l'expression spontanée de leur expérience personnelle.) (I. S., 124.)

#### *Premières notions du levier*

Les enfants, s'amusant au jeu de bascule, ont remarqué que le poids d'une personne paraissait changer lorsqu'elle avançait vers le milieu ou inversement et ils combinent leurs positions respectives pour maintenir la bascule en équilibre. (I. S., 132.)

Les grands (8 à 12 ans), ayant découvert qu'un poids donné paraissait plus lourd lorsqu'il était près du bout de la bascule que lorsqu'il était près du milieu, jouèrent aujourd'hui avec une petite balance du type de la balançoire et à laquelle étaient accrochés des plateaux mobiles. Ils firent des statuettes de plasticine pour mettre dans les plateaux et maintenaient l'équilibre tout en variant leur position sur le bras le plus long du fléau, en augmentant ou diminuant la masse de plasticine. (I. S., 135.)

#### *Résolution d'un problème de mécanique*

Mme I. avait fixé les poulies au-dessus de la sablière et les enfants s'en servaient dans leurs jeux pour soulever des seaux, etc. Aujourd'hui Christophe (5 ans 8 m.) dit qu'il voulait être hissé sur un grand plateau de bois, et il s'y assit tandis que Mme I. et les autres enfants tiraient sur la corde. Dès qu'il fut soulevé de terre, le bout sur lequel Christophe était assis bascula et il tomba. Aussi, il empila du sable sur l'autre bout « pour faire contrepoids » et demanda aux autres de tirer de nouveau. Ceci le fit tenir en équilibre. (I. S., 122.)

#### *Prudence dans la généralisation*

Une enfant de 5 ans, qui se récrie d'abord à l'annonce d'un mauvais plaisant qu'il va « le brûler avec de l'eau froide », « Vilain sot, lui dit-elle, pourquoi me dis-tu ces choses-là ?... » Mais quelques instants après elle demanda à sa bonne, puis à sa mère : « si jamais on avait vu cela, qu'on se brûle avec de l'eau froide ? ». (Pe., II, 207.)

Je me promenais avec mon neveu Charles alors âgé de 4 ans. Nous longions un canal planté de saules et d'arbres. Charles me montra tout à coup une libellule aux ailes de gaze bleue qui venait de s'envoler à notre approche. « Généralement, me dit-il, (et j'écoutais attentivement, me demandant ce qu'annonçait cet adjectif considérable dans une bouche de 4 ans)..., généralement répéta-t-il, une seconde fois, les libellules se mettent sur les feuilles, au soleil, mais pas toujours, non. » (Pe., I, 221.)

Un petit garçon de 2 ans et 2 mois, après avoir presque écrasé une mouche sur le carreau de la fenêtre, sembla surpris et troublé et, regardant autour de lui comme pour demander une explication, il se hasarda à en donner une lui-même : « Mme Mouche, allée faire dodo. » Mais il ne voulut plus la toucher, ni elle, ni aucune autre mouche. (S., 329-330).

(L'explication n'est donc qu'à demi acceptée : l'enfant utilise l'hypothèse du sommeil pour expliquer l'immobilité de la mouche, mais il pressent que ce sommeil-là n'est pas ordinaire, puisqu'il ne touchera plus cette mouche — ni d'autres. Son esprit est sur le chemin de la compréhension de la mort, sommeil définitif.)

Georges (4 ans 1 m.) avait une bourse jaune. Il y glissa son doigt et dit : « Ça fait comme un gant », puis il dit : « C'est jaune. Les gants sont-ils toujours jaunes ? » — Mme I. lui montra les siens, qui étaient marrons. (S., I, 125.)

#### *Auto-corrections*

Les emboîtements solides — (supports où sont emboîtés exactement 10 petits cylindres en bois dont la base diffère graduellement de 2 millimètres environ. Il s'agit, les cylindres étant brouillés, de les remettre chacun à sa place).

Or, ...l'enfant normal (en bas âge) *observe* attentivement le rapport entre la grandeur de la cavité et celle de l'objet à y introduire... S'il se trompe en mettant un objet trop grand dans un trou trop petit, il procède par tâtonnements pour chercher l'autre trou. Si l'erreur est en sens inverse, à la fin de l'exercice, le trou le plus étroit reste vide et, sur la table, reste un grand cylindre... Alors l'enfant se corrige lui-même par différents procédés ; le plus souvent, *il palpe* les cylindres emboîtés, les secoue dans les cavités, pour savoir ceux qui sont trop au large ; parfois il reconnaît d'un coup d'œil l'endroit où il s'est trompé, enlève le cylindre mal placé, et remet l'autre à sa vraie place, en déplaçant ensuite les autres. (M., I, 77.)

#### *Auto-critique*

Un petit garçon de 5 ans, souffrant, s'imaginait voir constamment des anges, disant qu'on se trompait en croyant qu'ils étaient blancs, que c'étaient de jolis petits êtres aux couleurs brillantes, qui se posaient sur le panier à joujoux et s'amusaient entre eux (S., 145). (Sans doute des phosphènes diurnes. Remarquer la résistance de l'enfant aux suggestions de l'entourage : les anges ne sont pas blancs comme on le lui a affirmé : il les voit colorés. Au sein même de son illusion il y a déjà un effort d'objectivité.)

(Du même) : ... Un an plus tard, debout près de la fenêtre, l'air pensif : « Maman, dit-il tout à coup, te souviens-tu que je t'ai

dit que j'avais vu des anges ? Eh bien, je veux te dire, que ce n'était pas des anges comme je le croyais »... (Début de correction de l'illusion ancienne.)

J'en ai vu souvent depuis quelque temps, je les vois maintenant : ce sont de brillantes étoiles, de petites étoiles flottant de côté et d'autre. Je les vois dans la brume, devant cet arbre... (Mais l'enfant est sur le chemin d'une réduction complète de l'illusion et il ajoute :) « Peut-être que je verrai plus tard, que c'est quelque chose dans mes yeux. »

(L'enfant n'est pas sûr de son hypothèse. Sagement, il attend à plus tard une vérification décisive. Que peut-on demander de mieux à un bambin de 6 ans) ?

Jessica et Lena dirent à Mme I. qu'elles allaient bâtir des châteaux aussi hauts que le ciel, mais Jessica (4 ans 1 m.) ajouta : « Si nous le faisons, les avions, les feront tomber. » (I. S., 116.)

Sa mère, ayant dit à R., 4 ans et 4 mois : « Tu peux descendre dans la rue, mais il ne faut pas t'approcher du tramway. — Alors, répondit R., je préfère rester ici, parce que je l'oublierai peut-être. » (R., 147.)

Tommy (4 ans 2 m.) modela une oie et dit à Mme B. : « elle vole » en la faisant évoluer en l'air. — On lui demanda : « Comment peut-elle voler puisqu'elle n'a pas d'ailes ? » Sa première réponse fut : « Les ailes sont en dedans » ; mais peu de temps après, il modela les ailes sur l'animal. (I. S., 119.)

(La première réponse était faite pour sortir d'embarras, et elle suffisait pour finir la conversation. Mais l'idée des ailes apparentes faisait son chemin, et poussait bientôt T. à les réaliser. Le milieu social avait seulement éveillé l'attention de T. sur l'absence des ailes. Seule la réflexion, un souci individuel de logique, l'amènent à les modeler. )

#### 77. LES ABSURDITÉS LOGIQUES

Les exemples qui suivent  
ont pour but de montrer  
qu'il ne faut pas se hâter de

conclure à l'absurdité ou à l'illogisme des propos enfantins. D'abord ceux-ci peuvent être dus à des illusions ou à des malentendus (parfois au sens étymologique du mot). Souvent aussi, l'enfant pêche par trop de logique — ou plus exactement par des déductions prématurées qui partent de principes mal éclaircis. Mais c'est parfois l'adulte lui-même qui provoque ce faux départ, soit par

son langage, soit par ses jugements. Maintes fois aussi les déductions enfantines s'appuient sur des idées mal analysées encore, comme il appert du concept de « vivant », défini comme étant : « ce qui possède un mouvement spontané ». Qui dit analyse insuffisante, ne dit pas illogisme : de nombreuses réponses obtenues par M. Piaget pourraient être revisées à ce dernier point de vue et réinterprétées... Parfois enfin le mot-phrase est compris dans un tout autre sens que celui dans lequel l'a employé l'enfant. Bref, nous croyons qu'un examen soigneux des propos enfantins laisserait un déchet minime où les principes rationnels — notamment ceux d'identité et de causalité — seraient véritablement méconnus ou violés.

## OBSERVATIONS

*Illusions perceptives*

Foucault rapporte le cas d'une petite fille à qui l'on avait donné une pêche et qui affirmait : « C'est Notre-Dame qui me l'a donnée. » Or, il s'agissait d'une jeune fille du voisinage vêtue comme une statue de Notre-Dame de Lourdes, possédée par l'enfant. (F., 126.)

Un petit garçon soutenait qu'il était allé en voyage dans un pays où les maisons et les gens n'étaient pas plus grands que des joujoux. On l'accusait d'avoir lu cela dans un conte allemand. On découvrit enfin qu'il avait été frappé, pendant un voyage sur la ligne de Grenoble à Marseille, d'apercevoir dans la vallée, alors que le train passait sur un viaduc, des maisons et des troupeaux diminués par la distance. (F., 127.)

Lorsqu'elle eut 4 ans et 5 mois, R. monta pour la première fois à l'impériale d'un tramway, d'où elle regardait dans la rue. Elle dit : « Les dames deviennent comme des petites filles. » (R., 163.)

*Malentendus linguistiques*

S. (1 an 10 m.), souvent grondée pour avoir fait des « sottises » par terre, elle dit : *Sottise* en se relevant du siège où elle n'a fait que son devoir.

J. (2 ans 2 m.) : on lui a dit un jour, comme il a perdu sa balle : « Regarde où elle *est allée*. » *Tallé* est dès lors, pour quelque



temps, le nom de la balle... — *Croiné* (froid au nez) signifie pour lui « mouchoir » (car) on lui avait dit, en lui présentant le mouchoir ouvert : « Mon pauvre J., tu as bien *froid au nez*. » On a dit devant M. (2 ans 4 m.), au moment où on entendait derrière le mur du jardin le grondement d'une automobile mise en marche : « Le voisin part en *voyage*. » Dès lors, *viasse* a pris pour elle la signification de quelque chose de remuant, de mystérieux, d'effrayant. Elle nomme *viasse* une bête, probablement un lézard, entrevu dans les buissons. (S., 123.) (Ce dernier exemple est un joli spécimen d'abstraction affective.)

*Absurdités causées par les mots ou les expressions de l'adulte*

Un petit Américain, remarquant à un spectacle forain que « les enfants étaient là à moitié prix (*were half price*) », demanda à sa mère d'acheter un bébé, puisqu'ils étaient à si bon marché. (S., 253.)

Un inspecteur d'école demandait à une petite fille : « Qu'est-ce qu'une moyenne ? » — « C'est ce qu'une poule pond d'œufs. » (What is an average). Elle avait entendu sa mère dire : « La poule pond en moyenne tant d'œufs par semaine » (on a *average*). (S., 254.)

(M. Canton raconte que), comme on recommandait à une petite fille de ne pas s'enrhumer, celle-ci connaissant les vers de *Struwpeter* :

Le docteur secoua la tête

Et lui donna une mauvaise médecine,

répliqua immédiatement : « Est-ce que le docteur viendra et secouera ma tête ? » Il était en effet beaucoup plus naturel de penser que lorsque le médecin venait dans l'intention de faire quelque chose, c'était à la personne malade. (S., 255-256.)

Un petit bonhomme de 4 ans entendit sa mère parler de la névralgie (*neuralgia*) dont sa bonne souffrait depuis assez longtemps ; il s'écria : *I don't think it is new ralgia. Il call it old ralgia.* (Je ne crois pas que ce soit une nouvelle ralgia. Je l'appellerai une *vieille* ralgia.) (S., 257.)

Une petite fille de 6 ans affirmait qu'elle avait vu « le néant ». Je crois qu'on n'était pas éloigné de penser qu'elle avait perdu la raison. On avait l'habitude de lui dire, quand elle ne retrouvait pas un objet lui appartenant : « Cherche bien, il n'est pas dans le Rhin. » D'autres fois, on lui disait : « Il n'est pas dans le néant. » Les deux expressions étaient pour elle synonymes, et, la première fois que le Rhin lui apparut au pont de Kehl, elle crut voir le néant. » (F., 135.)

*Absurdités ou erreurs causées par les affirmations de l'entourage*

Une fillette de 3 ans, observée par Taine, à qui l'on disait que « la lune était allée se coucher » demandait : « Où donc est la bonne de la lune ? » (Co., 146.) (L'animisme de l'enfant est ici une conséquence logique de l'animisme de l'adulte. Même remarque pour l'observation suivante : Ursule :) « J'ai mal à mon ventre. » Maman : « Couchez-vous, dormez, et votre mal s'en ira. » — Ursule : « Et où s'en ira-t-il ? » (I. S., 358.)

Une petite fille de 3 ans et 9 mois dit un jour à brûle-pour-point à sa mère : « M. C. est dans cette chambre » C'était un monsieur de leur connaissance qui venait de mourir. « Oh non ! répondit la mère surprise. — Oui, il y est, insista la petite. Tu m'as dit qu'il est auprès de Dieu, et tu m'as dit que Dieu était partout ; donc, si M. C. est auprès de Dieu, il est dans cette chambre. » (S., 183.)

Un petit garçon de 4 ans avait été condamné à rester un matin au lit jusqu'à 10 heures : « Si j'avais des petits enfants dit-il à sa mère, *je serais une plus mauvaise maman que toi, je serais une très mauvaise maman.* » — Explication : la maman lui avait dit qu'elle le punissait « parce qu'elle était une bonne mère ». (S., 381.)

Une institutrice demandait dans une classe quels étaient les enfants qui étaient allés à Marseille. Une élève, que l'institutrice connaissait particulièrement, leva la main. L'institutrice s'étonna, car elle n'avait jamais entendu parler de ce voyage. Elle s'informa auprès des parents, qui lui dirent qu'on avait l'habitude de montrer à l'enfant deux coquillages, en lui disant : « Tu es née là-dedans, c'est à Marseille que l'on t'a pêchée. » (F., 134.)

(Voir *ibid.*, l'histoire de la petite campagnarde qui accusait une marchande d'être menteuse... parce qu'elle possédait beaucoup de champignons. Mais la cause en était dans un dicton local.)

En allant se coucher, Conrad (5 ans 10 mois) dit : « Je pourrais me tromper d'heure pour aller dormir l'année prochaine. » Il répéta ceci plusieurs fois, puis ajouta : « S'il fait nuit pendant le jour. » Évidemment quelqu'un lui avait parlé de l'éclipse attendue en juin (on était en novembre). (I. S., 116.)

José (5 ans). « Papa, mon cœur est dans un livre. — Comment ?... Pas possible. — Si, si, sur un livre. — Mais non, il est dans ta poitrine, ton cœur. — Non, non, et non, il est dans un livre (pleurnichant), je suis sûr, je le sais bien, là ! » (Quelques instants passent, et il ajoute, pour me persuader) : « C'est une image : il est dans un livre. » (Informations prises, c'est son grand-frère qui lui avait montré l'image d'un livre d'anatomie,

représentant un cœur en lui disant : « Ton cœur est comme ça. » L'affirmation d'une *participation* entre les deux cœurs était donc seulement analogique (A.).

### *Généralisation hâtive*

Le vivant, c'est ce qui est spontanément capable de mouvement, de bruit, d'équilibre, etc. Ce principe, non absurde en soi, peu conduire aux erreurs suivantes :

Quelques élèves de la classes enfantine d'une école normale primaire à Londres furent interrogés sur ce qu'il y avait de vivant dans la chambre. Ils répondirent aussitôt : « La fumée et le feu. »

Le petit C., sentant que le coussin sur lequel il était assis glissait sous lui, déclara qu'il était vivant. (S., 136.)

Une petite fille de 5 ans arrêta un jour son cerceau et se tournant vers sa mère : « Maman, lui dit-elle, je vois que mon cerceau est vivant, il est si intelligent ! Il va où je veux. »

Un petit garçon assurait à son professeur que le vent était vivant : « car, disait-il, je l'entends siffler la nuit ». (S., 137.)

Le petit Charles, qui a 4 ans, était sorti avec sa mère. En longeant un trottoir, ils furent arrêtés par une marchande, qui se tenait sur le seuil de sa boutique, et qui parla à sa mère : « Dis bonjour, Charles. » Et, très poliment : « Bonjour, femme de ménage. » La mère était navrée et gronda fort l'enfant, qui expliqua : « Il n'y a que les femmes de ménage qui sont en cheveux dans la rue. » (F., 128.)

Les enfants trouvèrent un peu de glace dans la brouette du jardin et la cassèrent, ce qui donna lieu à des entretiens animés. Théobald, (5 ans) dit : « Mes mains sont si froides, qu'elles vont toutes fondre. » Raisonnement : toute glace fond. Or, mes mains sont devenues comme de la glace. Donc..., mes mains vont fondre. (I. S., 113.)

Une petite fille de 3 ans 1/2 disait, sans aucune apparence de raison, en désignant tour à tour les gens les plus divers : « Ce monsieur est jeune, cette demoiselle est vieille, etc. » On redressait ses jugements sans autre résultat, jusqu'au jour où elle nous affirma que l'on était vieux lorsqu'on portait des lunettes, ou qu'on s'appuyait sur une canne. » (F., 129-130.)

(Voir *ibid.*, les amusantes généralisations et leurs explications : « Les gens tout blancs sont méchants » et « les tailleurs sont des ogres », p. 131 et 132.)

### *Insuffisance d'analyse*

Des jumeaux, un garçon et une fille avaient toujours été habillés de même ; plus tard on mit le premier en costume de garçon. Une dame demanda à cette époque à la petite fille s'ils

n'étaient pas les jumeaux : elle répondit : « No, we used to be » — (Non, nous l'étions autrefois.) Le mot de jumeaux était inséparablement lié pour elle à la similarité des vêtements. (S., 252.)

Pendant l'audition très nette d'un piano à la T. S. F. quelqu'un dit : « Dire que ce piano joue à 600 kilomètres. — « C. (7 ans). Eh bien, si on était tout près de lui, ce qu'il vous casserait les oreilles... » (A.).

(Pour se faire entendre si fort d'aussi loin, le piano doit être d'une sonorité exceptionnelle.)

On disait à une petite fille qu'une chose dont on parlait était un secret : « Alors, maman, tu peux me le dire à l'oreille. » (S., 252.)

### *Interprétation maladroite des propos enfantins par l'adulte*

J'ai vu un baby de 2 ans qui, dans un livre d'histoire naturelle, reconnaissait et indiquait par leurs noms un assez grand nombre d'animaux ; arrivé à un perroquet très colorié, il l'appelait invariablement « maman ». Après mainte expérience il fallut reconnaître que, dans l'emploi de cette singulière dénomination, l'enfant se laissait guider par une association *toute extérieure* d'idées, entre le perroquet aux plumes de couleur et les costumes plus brillants, plus éclatants, les chapeaux couverts de plumes de sa mère et des femmes, en général. (Co., 173-174.) (L'association n'était pas « toute extérieure » mais analogique : l'enfant voulait dire sans doute : « Voilà un oiseau comme ceux que *maman* porte sur son chapeau. » Peut-être aussi mettait-il une certaine malice à se contenter de le désigner par ce simple mot de *maman*, qui devait soulever les protestations amusées de l'auditoire.)

### *Exigences du thème d'un jeu choisi*

Théobald (5 ans) dessinait avec la craie sur le plancher « une montagne allant jusqu'au ciel », et alors il marcha le long des lignes qu'il avait tracées, disant : « Je vais jusqu'au ciel. » (I. S., 114.)

### *Contradiction apparente chez l'adulte*

Elles ne sont pas réservées à l'enfance : « Il m'arrive parfois d'exprimer avec force une opinion que j'abandonne par la suite. Je me rends compte alors que je l'exprimais surtout pour susciter des objections soit chez mon interlocuteur, soit en moi-même (bien que cette intention restât alors demi-inconsciente). Plus tard, me remémorant mon attitude, elle me paraît clairement avoir été dictée surtout par le souci de provoquer une objection encore inédite, afin de ruiner une

opinion à laquelle je n'adhérais plus que superficiellement. De telles volte-face, sont sans doute interprétées par l'entourage comme une contradiction — alors qu'il s'agit des manifestations d'une évolution mentale cohérente au fond. (Déclarations d'un homme de lettres.) (A.)

### *Illogisme caractérisé*

Espinas a écrit :

Si l'individu est le produit d'une association, il s'ensuit logiquement que toute association peut s'individualiser (*Revue philosoph.*, 1889, I, cité par Ad. Ferrière, *La Loi du Progrès*, p. 189.)

C'est au nom de la logi-

78. *L'ENFANT ET L'ADULTE* que adulte quel'on a contesté

l'existence ou la valeur de la

logique enfantine. Certes, l'enfant n'est pas un petit adulte. Mais il ne s'ensuit nullement que sa logique n'ait pas, relativement, autant de valeur que la logique des adultes. Car où se trouve le critère de la vraie logique ? Dans un recueil de règles abstraites, ou dans le progrès logique réel ? dans un code bien ordonné, ou dans la réussite du cheminement mental ? dans la recherche explicite des preuves, ou dans le souci latent de prouver ? dans l'hypothèse, ou dans sa vérification ? dans une mise en forme de la preuve — ou dans la mise en jeu de procédés personnels, et souvent incommunicables, pour deviner et pour vérifier (1) ? Si l'on admet qu'il y a autant de procédés de raisonnement que de sciences, et — allons plus loin — qu'il y a autant de façons d'appliquer les règles logiques que de savants — car tout savant fait, au fond, une application personnelle des procédés spéciaux à sa science, — de quel droit chicaner à l'enfant ses méthodes propres de pensée, en rapport avec son immense ignorance et la multitude des problèmes dont il est accablé ? A-t-il mieux à faire, par exemple, que d'attribuer provisoirement une âme aux manifestations naturelles dont



il ne peut saisir encore le mécanisme ? Peut-il éviter, tant qu'il n'a pas la clef dernière des phénomènes, un certain « syncrétisme » auquel n'échappent pas les jugements les plus « objectifs » de l'adulte ? Car, dire par exemple que l'eau bout à 100°, signifie que des gaz invisibles jusqu'alors dans l'eau, prennent subitement une extension inattendue au moment où le mercure d'un tube capillaire monte à la graduation 100. Pour ne parler que des gaz dissous dans l'eau, que sait-on de cette détente à 100° — et que sait-on de leur dissolution ? Cette ignorance n'est-elle pas une sorte de syncrétisme admis depuis longtemps, provisoire en droit — définitif peut-être en fait ? Et quel problème de physique, même celui de la pipette, utilisé par M. Piaget pour juger de la logique enfantine, et qui fait intervenir la pression atmosphérique, la non-élasticité (relative) de l'eau, l'indéformabilité (pratique) du verre, l'étanchéité du piston, etc. — ne met en jeu certaines conditions de production actuellement inexplicables et qu'il faut admettre comme des données irréductibles ? Newton n'a-t-il pas basé toute sa mécanique sur les notions *juxtaposées* de l'Espace et du Temps ? Et, de nos jours encore, les simples phénomènes du choc ont-ils reçu une explication si claire ?... Bien mieux, n'est-il pas arrivé qu'un géomètre de la valeur de H. Poincaré se soit référé sciemment à certain théorème non encore démontré — et dont il ignorait s'il pourrait le démontrer avant la fin de sa vie (2) ? Bref, entre la logique des adultes, et celle des enfants, il n'y a pas, au fond, opposition de procédés — pas plus qu'il n'y en a entre le raisonnement mathématique, dont les premiers tendent à se rapprocher le plus possible, et le raisonnement expérimental qui est seul à la portée des seconds. Il n'y a qu'une seule manière, au fond, de raisonner, bien qu'il y en ait une infinité pour conduire

son raisonnement, ainsi qu'il ressort des beaux travaux de Meyerson. Car selon ses ressources, ses ignorances, ses besoins, l'intelligence (qui n'est que la raison en action devant des problèmes nouveaux) se débrouille. Et si l'adulte peut être déconcerté par les modalités qu'elle met en œuvre pour conquérir progressivement le monde durant la prime enfance, — il doit pourtant reconnaître, dès ce stade, l'existence d'une spontanéité logique extraordinairement active, à laquelle le milieu social peut servir de stimulant, et le langage de moyen d'expression, — mais qui préexiste manifestement à l'un comme à l'autre (3).

## CHAPITRE IV

### LA FINALITÉ

79. *LE PSYCHOLOGIQUE PUR* C'est une tâche délicate  
*D'APRÈS M. BLONDEL* de résumer en quelques lignes

une pensée aussi riche et aussi nuancée que celle de M. Blondel. Nous y sommes pourtant bien forcés ici, au risque de tomber dans le défaut fréquent du critique qui grossit et déforme ce qu'il veut rendre plus vulnérable. Voici cependant, sinon les idées, du moins les tendances qui nous paraissent se dégager des travaux bien connus de M. Blondel sur « la Conscience morbide ». D'abord, l'organisation rationnelle de l'homme lui viendrait de la société et notamment les grands principes : l'anormalité se définirait par l'incapacité à les recevoir. Par ailleurs, cette superstructure d'origine sociale serait assez fragile, et sa ruine chez l'anormal découvrirait le substrat individuel livré à lui-même, le *psychologique pur*, où tout serait chaos et confusion. Bref, la société serait source de tout ordre et l'individu de tout désordre. L'homme normal serait un « individu » socialisé. Ce dernier caractère seul le sauverait l'anarchie mentale.

Il est un point sur lequel nous nous déclarons d'accord avec M. Blondel, c'est que les apports sociaux sont superficiels. Mais nous croyons aussi que, dans ce qu'il nomme le *psychologique pur*, existe déjà une tendance, d'origine interne, à l'ordre et à l'harmonie, une poussée logique dont la société ne fait qu'exploiter et faciliter le dévelop-

pement. Encore peut-on dire que l'équipement héréditaire, et même les jeux spontanés, ne lui doivent rien ; le substrat individuel, l'infrastructure d'origine pré-sociale, possède une puissance indéniable de cohésion et d'organisation chez les enfants normaux. Nous verrons en outre (V. infra. § 148) que l'éducation des anormaux utilise ce dynamisme d'origine intérieure pour obtenir chez eux un certain développement mental.

80. *L'ÉQUIPEMENT  
HÉRÉDITAIRE*

Avant que puisse s'exercer l'influence de la Société, l'enfant possède déjà tout

un ensemble de capacités réflexes et instinctives qui sont les premiers fondements de l'organisation complexe qui se manifeste peu à peu en lui. Sans doute ne s'agit-il ici que d'activités physiologiques : mais qui peut dire où s'arrête exactement le corps et où commence l'esprit ? L'insertion mutuelle est si intime que, là où l'un se manifeste, l'on est en droit d'inférer la présence de l'autre, sinon de façon parallèle, du moins conjointe ou concomitante. C'est pourquoi nous croyons que ces activités si complexes qui se manifestent chez le nouveau-né, sont, elles aussi, des phénomènes « à double face » et n'ont pas seulement une signification physiologique, mais servent d'amorce à l'organisation mentale postérieure. Comme l'a bien souligné M. Piéron, l'observation nous met ici en présence de mécanismes natifs dont le montage dépend, non pas de l'expérience ou de l'éducation, mais de conditions purement internes, telles que la myélinisation des voies sensitivo-motrices, d'où dépend « la capacité de faire attention à la main, de la remarquer, de l'utiliser, non plus seulement au cours des réactions réflexes, mais dans des tâtonnements qui caractérisent le comportement psychologique à ses premiers stades » — ou encore

le développement complet de la voie pyramidale, qui permet la disparition du signe de Babinski et la flexion normale des orteils à l'excitation de la plante du pied. De même la marche dépend d'un automatisme médullaire : « dès que les fonctions d'équilibration sont rendues possibles par le développement des voies et des centres, l'enfant marche d'emblée, tout naturellement ». Par ailleurs, on sait que certaines réactions se manifestent immédiatement, telles que la tétée, l'agrippement, la rotation de la tête « destinée à préserver la respiration quand on pose l'enfant sur la face », et parfois la fixation du regard — « montages tout préparés » que Piéron désigne significativement par l'expression d'équipement héréditaire (1).

81. *LES HARMOZONES (GLEY)* Mais il existe d'autres éléments d'origine interne dont l'effet régulateur est indéniable : ce sont les substances secrétées par les glandes endocrines, soit pendant la vie fœtale, soit pour le développement ultérieur de certains organes, et que Gley a nommé les harmozones. Rappelons ici seulement l'influence de la glande thyroïde dans le développement du cerveau, à cause de l'importance particulière de cet organe sur la croissance mentale elle-même (1).

Cette fécondation d'un organe dont les rapports avec la pensée sont si étroits, (fût-il un simple organe de rappel), par des éléments d'origine interne, nous paraît symbolique. De même que son développement normal ne peut être obtenu que par un stimulus parti du complexe individuel lui-même (à moins que l'on ne pare à l'insuffisance ou à l'absence des sécrétions thyroïdiennes par des injections d'une substance de nature identique), de même, semble-t-il, on ne favorise efficacement le progrès mental lui-même qu'en tenant compte de son ori-



gine interne, et en lui fournissant des apports en harmonie complète avec ses préformations. Dans les deux cas la nature du progrès est individuelle, non sociale. Le secours extérieur doit se plier aux prédéterminations personnelles, et la société doit se conduire comme un bon jardinier, attentif non seulement à satisfaire les exigences nutritives des plantes qu'il soigne, mais à tenir compte de leurs ressources intérieures pour récupérer un équilibre que des facteurs internes et externes tendent constamment à détruire. A cet égard, la notion de *syneidesis*, magistralement développée par MM. Monakow et Mourgue dans un livre récent (Cf. *infra* § 93), a mis en pleine lumière toutes les forces biologiques d'origine interne qui concourent à l'auto-régulation individuelle (2).

82. LA THÉORIE DE GROOS  
ET LA PSYCHOLOGIE  
FONCTIONNELLE

Plusieurs théories ont été proposées pour expliquer le besoin du jeu chez l'enfant. Pour Spencer et

Wundt, par exemple, le jeu n'est que la dépense d'un superflu d'énergie, sous la forme des activités adultes que l'enfant prend plaisir à imiter. Pour Lazarus, c'est une simple récréation. Donc, jusqu'à Groos, les psychologues y voyaient surtout une activité de luxe. Mais l'observation des différents jeux en usage chez les animaux, puis chez les hommes, convainquit Groos que le jeu était exactement le contraire d'un luxe, car il représentait une activité nécessaire au développement normal. Le jeu ne doit pas être interprété pour lui-même, mais par rapport à l'avenir de l'être qui joue : sous cet angle, le jeu remplit une fonction précise de préparation à la vie adulte. Le jeu est un *préexercice*.

Or le jeu est une activité très précoce chez l'enfant. On en retrouve des indices dans la réaction circulaire

et dans l'activité sensitivo-motrice. C'est par jeu également que l'enfant détruit pour reconstruire, organise ses expériences, invente un langage, imagine des aventures, dessine, etc. Les formes qu'il peut prendre sont innombrables (v. *supra* § 76 : les jeux de fiction et de fabrication d'après Ch. Bühler) et c'est pourquoi on a raison de ne pas parler d'un instinct du jeu, mais *d'instincts* se manifestant sous la forme du jeu, car les activités adultes qu'ils préparent sont en très grand nombre. Queyrat, qui a utilisé pour son classement le principe fonctionnel, et a réparti les jeux selon leurs fonctions éducatives, a reconnu l'existence des jeux de mouvement, (qui sont une gymnastique spontanée supérieure à l'autre : la méthode Hébert ne tire-t-elle pas de là toute sa valeur ?), de jeux pour l'éducation des sens, pour le développement de l'intelligence, pour l'essai des capacités affectives, pour la culture de la volonté, et enfin pour la culture esthétique (comportant les jeux pittoresques, épiques, architectoniques, d'imitation plastique, dicturaux et dramatiques). Ne pouvant ici donner une place suffisante aux observations concernant les jeux, nous nous permettons de renvoyer le lecteur aux exemples dont l'auteur illustre sa classification (1) ainsi qu'aux vivantes observations de Susan Isaacs (2). Le jeu est certainement l'activité où apparaît le plus clairement la nécessité, pour l'enfant, de l'action, à ce point que certains psychologues, comme Claparède, ont voulu faire du jeu la clef de voûte de l'École Active (3), — ce qui est sans doute possible, en donnant du jeu une définition suffisamment large, celle-là même qui est impliquée dans la théorie de Gross : un préexercice de nature instinctive.

83. LES DIX LOIS  
DE LA CONDUITE  
(CLAPARÈDE)

« Tout organisme vivant est un système qui tend à se conserver intact. Dès que son équilibre intérieur (phy-

sico-chimique) est rompu, dès qu'il commence à se désagréger, il effectue les actes nécessaires à sa réfection » (1). Cette loi biologique d'auto-régulation s'applique, selon Claparède, au domaine mental. Là aussi, la vie est le perpétuel ajustement d'un équilibre perpétuellement rompu. Cette adaptation se réalise de diverses manières ; nous avons déjà cité (§ 56) *la loi de reproduction du semblable* à propos de l'imitation de soi-même. *La loi du tâtonnement* aurait pu trouver place dans les faits d'expérimentation précédemment étudiés (§ 76). « Lorsque la situation est si nouvelle qu'elle n'évoque aucune association de similitude, ou lorsque la répétition du semblable est inefficace, le besoin déclenche une série de réactions de recherche, réactions d'essai, de tâtonnement ». *La loi de la prise de conscience* appartient également à l'activité logique. « L'individu prend conscience d'un processus d'une relation ou d'un objet, d'autant plus tard que sa conduite a impliqué plus tôt et plus longtemps l'usage automatique, inconscient de ce processus, de cette relation ou de cet objet ». (Notons en passant que cette loi a été invoquée par M. Piaget pour nier la conscience logique chez le jeune enfant. Mais l'activité de celui-ci est loin de se réduire à des automatismes.) Enfin, les autres lois se rapportent directement à la finalité. *Loi du besoin* (tout besoin tend à provoquer les réactions propres à le satisfaire). *Loi d'expansion de la vie mentale* : (Le développement de la vie mentale est proportionnel à l'écart existant entre les besoins et les moyens de le satisfaire). *Loi d'anticipation* (tout besoin qui, de par sa nature, risque de ne pouvoir être immédiatement satis-

fait, apparaît avant que la vie soit en danger). *Loi d'intérêt* (toute conduite est dictée par un intérêt, et c'est l'intérêt momentanément le plus fort qui l'emporte). *Loi de compensation* (par une réaction antagoniste), et *d'autonomie fonctionnelle* (les capacités de réaction d'un être animal sont ajustées à ses besoins.)

Tels sont, d'après Claparède, les principaux ressorts de la conduite, les différents aspects que prend la vie en chaque individu, quand on l'envisage d'un point de vue fonctionnel. Au rebours de la psychologie classique, il ne s'agit pas là de « facultés » abstraites, mais de l'adaptation concrète de l'être vivant aux situations nouvelles provoquées par sa propre évolution, ou par l'influence du milieu — et qui tendent toutes à défendre, à maintenir ou à augmenter son être physique et moral.

84. LE STADE PROJECTIF  
CHEZ LES ANORMAUX  
(WALLON)

Avec le stade projectif,  
nous trouvons chez les Anor-  
maux l'ébauche d'un pou-

voir d'autonomie mentale dont l'enfant « turbulent » ignorera d'ailleurs toujours la complète jouissance. Chose curieuse, c'est chez l'épileptique, que l'on pourrait croire livré plus qu'un autre à l'incoordination absolue des mouvements, à l'impulsivité autiste, — que l'on observe souvent une orientation objective du moi, un essai d'adaptation au milieu extérieur : « Les impressions qui retiennent l'épileptique sur lui-même, écrit M. Wallon, ne tardent pas à s'abolir définitivement devant celles qui servent ses besoins de projection vers l'extérieur... La prévalence des sens extéroceptifs rompt les courts circuits du geste et de ses effets subjectifs, interdit les stéréotypies qui pourraient en résulter ». Ainsi la gesticulation épileptique représente un certain progrès sur le présujettivisme et même sur le stade sensori-moteur, auxquelles

appartiennent les persévérations, fermées sur elles-mêmes, isolées de l'activité globale : « l'épileptique, au contraire, se met totalement dans chacun de ses actes ». Objectivité, globalisation, efforts, telles sont les trois caractéristiques de cette anomalie, grâce auxquelles est favorisé l'arrêt des mouvements immédiats au profit d'une idéation rudimentaire. La mobilité intentionnelle commence à transparaître sous l'incohérence des phénomènes affectifs : l'émotion ne se borne plus à de simples décharges « isolantes tant à l'égard de la continuité mentale que des circonstances extérieures... (Ces décharges, au contraire), tendent à unir les moments successifs de la conscience dans un même sentiment d'attente, qui, selon sa qualité plus ou moins particulière, est le pressentiment d'une éventualité plus ou moins déterminée ». Sans doute s'agit-il là d'un schème moteur, et même idéo-moteur, tourné vers l'avenir et qui tend à polariser dans cette attitude le moi tout entier : d'où les états d'irritabilité, d'inquiétude, qui se déchargent fréquemment en « réactions libératrices : violences, vagabondage, dromomanie, incendies ». (W. 136 et sq.)

## OBSERVATIONS

Un épileptique, bien qu'accroché au stade des gesticulations et des grimaces, les fait devant une glace, en subordonne par suite la réalisation et la diversité à des sensations visuelles. (W., 136.)

B... Marcelle. entrée à 5 ans, le 12 août 1908... est avec l'entourage en rapports toujours actifs et ne peut se trouver près d'une infirmière ou d'une compagne sans les occuper d'elle-même et s'occuper d'elles. Elles lui servent de cible à ses sautes d'humeur : élans de tendresse, assauts de caresses... Elle s'en prend à autrui de tout désagrément ; pour une piqûre de puce, elle injurie ceux qui l'approchent et veut déchirer ses vêtements... (W., 412.)

L... André entré à 6 ans, 26 août 1908... Faute d'imiter, l'enfant rapporte ce qu'il voit faire. Toute sa conscience consiste



dans cette prise de contact avec l'entourage, ainsi qu'en témoignent sa mimique et ses gestes purement démonstratifs ; leur projection continuelle vers quelque objet ou quelque lieu ; le simulacre à tout instant répété de s'adresser à quelqu'un ; ses attitudes et mouvements propres à exercer sur la personne d'autrui comme une prise physique, et par suite à en réaliser la présence dans une sorte d'intuition organique et spatiale. (W., 414.)

L... Marcelle, entrée à 8 ans, le 16 avril 1909... La turbulence s'exagère ; mais dénuée de spontanéité, l'enfant ne trouve d'aliment à son agitation qu'en se mêlant aux travaux des infirmières ou aux jeux de ses compagnes... Dans l'instant où ses idées, ses représentations lui échappent, elle reprend sa dernière phrase, un mot, une intonation, un geste, en insistant sur leur expression, leur exécution, comme pour réactiver sa conscience par cette extériorisation motrice... (W., 416.)

M... Albert, entré à 13 ans, mars 1909... D'allure constamment emphatique et pathétique, il répète des gestes qui sont moins des stéréotypes que des moyens de raccrocher l'attention : il se campe les deux mains en position symétrique de salut militaire ; il se force à tousser pour se faire regarder ; il se sauve pour être rappelé ; il trouble comme à dessein la classe ou les jeux de ses camarades ; il insiste avec obséquiosité sur les signes et les formules de politesse ; il multiplie et fait rapidement alterner le geste du serment et le signe de croix... Très vite, sa compréhension s'est réduite aux seuls faits qu'il énonce. Il lui faut se répéter une phrase pour la saisir ; il ne reconnaît un nom qu'après l'avoir redit lui-même et croit alors se l'être spontanément rappelé, ce qui marque bien la prépondérance qu'ont dans sa conscience les faits de projection motrice sur ceux de réception... (Mais), progressivement s'abolit chez cet enfant toute idéation non réalisable par l'appareil moteur. Il est de plus en plus accroché aux personnes de son entourage, et ne sait plus leur raconter intarissablement que ses faits et gestes les plus récents, ses travaux de ménage ; bientôt même, dans ses explications confuses, ne se distingue que l'affirmation de son effort, seule lueur persistant dans la nuit où il s'enfonce. (W., 437-439.)

#### 85. AUTO-RÉGULATION ET AUTO-CONTROLE

Nous devons à Mme Montessori des observations précises sur l'équilibre spontané

qui s'établit dans les fonctions enfantines, et qui semble bien venir tout entier *du dedans*. Il s'agit en effet de la phase d'ordre qui succède, dans les débuts d'une école

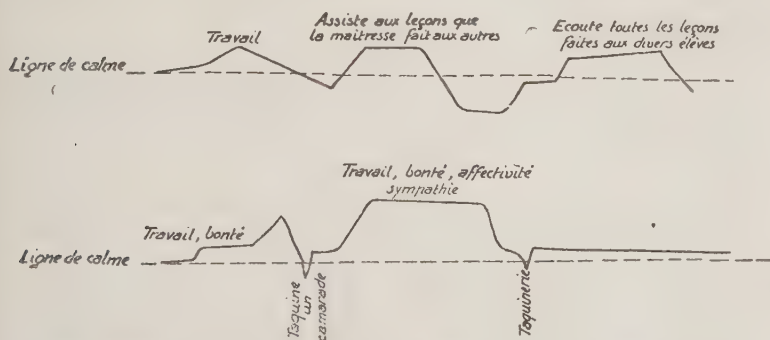
montessorienne à la phase primitive d'instabilité — et qu'il est impossible d'attribuer à l'action des maîtresses surveillantes. Brusquement, et individuellement, l'ordre s'établit en effet, pour l'unique raison qu'une occupation quelconque a enfin réussi à accrocher l'attention de l'enfant et à polariser son activité sur un point précis. Il faut noter d'ailleurs qu'une fois l'esprit captivé, il s'attache ensuite de lui-même à d'autres questions : cette extension spontanée d'une concentration d'abord limitée à des domaines nouveaux, est extrêmement significative ; elle n'est pas d'ailleurs le propre de la première enfance : toute culture *générale* se greffe sur une aptitude individuelle.

## OBSERVATIONS

Dans les premiers jours qui suivent l'ouverture d'une école, on constate un désordre initial. (Suivent de pittoresques descriptions de Miss Georges (États-Unis) et de Mlle Dufresne (Angleterre), concernant les caprices, tapages, bousculades, disputes, faisant croire que les enfants étaient réfractaires à l'essai montessorien tenté avec eux. Mais...) ces personnes qui... expérimentaient à l'insu l'une de l'autre, présentent pourtant une uniformité dans la constatation du commencement de l'ordre. Le phénomène est unique : à un moment donné, un enfant *s'intéresse uniquement à l'un de ses exercices*. Il n'est pas nécessaire que ce soit un objet déterminé, par exemple le premier du système ; ce peut être au contraire, un objet quelconque de la série qui fixe ainsi profondément l'attention de l'enfant. Ce qui a de la valeur n'est pas l'objet extérieur, mais c'est le fait intérieur de l'âme répondant à un stimulant et s'y arrêtant... Une fois que l'enfant arrive à éprouver cet intérêt profond pour n'importe lequel des objets que nous lui présentons comme répondant à ses besoins psychiques, il *s'intéresse ensuite à tous les objets* (d'où) une progression permanente qui se développe d'elle-même. Ce n'est pourtant pas un phénomène de progression lente, graduelle comme celle qui pourrait provenir d'une action extérieure, systématique, mais cela a plutôt le caractère « explosif » de faits inattendus qui s'établissent d'un coup et qui font penser aux crises physiologiques si caractéristiques dans la période de la croissance. (M., II, 50-51.)

« En quelques jours, cette masse nébuleuse de parcelles tourbillonnantes — les enfants désordonnés — commença à prendre

une forme définie. Il me sembla que les enfants s'orientaient d'eux-mêmes ; dans beaucoup d'objets qu'ils avaient méprisés au début, comme des jouets absurdes, ils commencèrent à découvrir un intérêt original, et, comme résultat de ce nouvel intérêt, à agir comme des individus indépendants... Ils devinrent *extrêmement individualisés*. Alors, il arriva qu'un objet qui absorbait toute l'attention d'un enfant n'avait pas la plus petite attraction pour un autre, les enfants se séparant les uns des autres dans leurs manifestations d'attention. La bataille n'est gagnée que lorsque l'enfant découvre quelque chose, un objet particulier qui spontanément excite en lui un grand intérêt.



Quelquefois cet enthousiasme survient à l'improviste ou avec une étrange rapidité. » (Observation de Miss Georges. M., II, 51-52.)

Une fois, j'essayai avec un enfant presque tous les objets du système sans provoquer la moindre attention ; alors, à tout hasard, je lui montrai les deux tablettes des couleurs rouge et bleu et appelai ainsi son attention sur les différentes couleurs. Il les saisit avec une espèce d'avidité et apprit 4 couleurs dans une seule leçon. Les jours suivants, il prit tous les objets du système, qu'il avait dédaignés, et peu à peu acquit la maîtrise du maniement de tous. (M., II, 52.)

(Un enfant de 3 ans 1/2 était très indiscipliné) les maîtresses désespéraient déjà de le ramener à l'ordre quand *il commença à s'intéresser à un emboîtement solide et à un cadre. A partir de ce moment, il continua à travailler et ne déranger plus ses compagnons.* (M., II, 54.)

Une petite fille de 4 ans était absolument incapable de porter un verre d'eau même rempli à moitié sans le renverser absolument, si bien qu'elle se gardait d'un travail semblable, parce qu'elle savait ne pouvoir le faire. Elle parvint à s'intéresser à un objet du matériel et *spontanément* commença à transporter

les verres d'eau avec une grande facilité. Quand ses compagnes de classe peignaient à l'aquarelle, sa passion était de leur porter de l'eau, sans en verser une seule goutte. (Observation de Mlle Dufresne. M., II, 53.)

Une petite fille ne pouvait pas parler et émettait seulement des sons inarticulés, si bien que ses parents avaient consulté un médecin pour savoir si elle était anormale... Cette petite fille, un jour s'intéressa aux emboitements solides, persévérant longuement à enlever et à mettre les petits cylindres de bois dans leurs trous et après avoir répété son travail avec un intérêt intense, elle courut à la maîtresse en disant : « Viens voir ! » (Observations de Miss Barton (Australie), M., II, 53.)

On peut rapprocher de ces exemples d'auto-régulation certains faits notés par Sully et Perez qui montrent le contrôle que l'enfant sait, à l'occasion, exercer sur ses actes, sur les sanctions dont il est l'objet, ou sur les prouesses qu'on exige imprudemment de lui.

La petite M. à l'âge de 20 mois, se disait à elle-même lorsque sa mère la laissait seule dans une chambre : « Reste-là »... A l'âge de 22 mois, comme au jardin elle avait marché sur une bordure de buis, sa mère avait été obligée de l'emporter dans la maison. Après avoir confessé sa faute, elle désira retourner au jardin et promit d'être sage, disant : « Babba ne sera plus méchante. » Lorsqu'elle se retrouva dans le jardin, elle regarda le buis et dit : « Si tu fais cela Babba, je serai obligée de te faire rentrer. » (S., 397.)

La petite M. lorsqu'elle était âgée de moins de 2 ans, allait auprès de sa mère, et lui disait quel châtement elle méritait.

Un petit garçon de 2 ans et 5 mois... fit tomber un des tableaux de la chambre à jouer. Il était monté sur le canapé et avait tiré sur le tableau si bien que le cordon s'était cassé. Il était seul à ce moment-là et fut effrayé bien qu'il n'eut pas le moindre mal. On le consola et sans le réprimander on lui dit simplement de ne plus toucher aux tableaux à l'avenir. *Il lui sembla cependant qu'une punition était nécessaire* et, au bout d'un moment, il demanda si on allait lui mettre cette même après-midi, une certaine robe qu'il aimait particulièrement. On lui répondit négativement, pour une raison quelconque ; il ajouta aussitôt : « Parce que Neil a fait tomber le tableau. » (S., 398.)

Un enfant de 4 ans fut obligé à promettre de ne pas faire une chose dont l'interdiction le chagrinait fort : « J'obéirai, dit-il, mais pourquoi me faire promettre ces choses-là ? Tu sais bien que de telles promesses, comme tu dis, ça entre par une oreille et ça sort par l'autre. » (P., II, 47.)

## 86. RUSE

La ruse suppose de la  
part de l'enfant non seule-

ment l'usage de la logique affective, mais la maîtrise des idées qu'elle met en jeu et leur utilisation raisonnée pour obtenir le but désiré. Sans doute il existe une infinité de degrés entre l'automatisme du désir qui invente spontanément les prémisses destinées à le satisfaire et l'aperception des procédés logiques mis en œuvre par lui. Mais il n'y a pas de différence essentielle entre les deux attitudes. C'est du moins ce qui semble résulter des faits suivants où nous voyons l'enfant faire appel, avec une ingéniosité plus ou moins naïve, à toutes les raisons susceptibles d'atteindre le résultat qu'il désire ou qu'il se propose.

Mais ce qu'il y a de plus remarquable encore peut-être dans la ruse — c'est l'aisance avec laquelle l'enfant se met au point de vue d'autrui pour arriver à ses fins. Que l'on prenne un à un les différents exemples donnés, et l'on s'apercevra que tout se passe comme si l'enfant s'était exactement assimilé l'attitude et la façon de voir de son entourage, et avait organisé son comportement en conséquence. La ruse nous paraît constituer l'un des faits les plus frappants pour démentir l'incapacité de l'enfant à se placer au point de vue d'autrui.

## OBSERVATIONS

*Pour éviter une punition*

Un petit bonhomme de 3 ans, ayant dans un moment de colère, appelé sa mère « singe », on lui demanda de répéter ce qu'il avait dit : Il répondit : « Je disais que j'étais un singe. »

Une petite fille vexée de quelque chose que sa mère avait fait ou dit, cria « vilaine ! » ; puis après un silence significatif se corrigea en disant : « Poupée vilaine. » (S., 357.)

*Pour diminuer sa responsabilité*

Une mère avait chargé son petit garçon de 3 ans de rester dans la chambre pour veiller sur sa petite sœur pendant qu'elle



descendait au rez-de-chaussée. En remontant elle le rencontre dans l'escalier. — (Interrogé, il expliqua) qu'il y avait un bourdon dans la chambre et qu'il avait craint d'être piqué. « N'as-tu pas eu peur que ta petite sœur soit piquée aussi ? — Oui, répondit-il, puis il ajouta que s'il était resté... le bourdon aurait pu les piquer tous les deux, et que leur mère aurait eu ainsi un enfant de plus à soigner. (Recueil de Worcester, rapp. par S., 379.)

Un petit garçon de 8 ans, ayant mangé l'œuf de Pâques de sa sœur, et déjà sophiste, expliquait : « Ce n'est pas un vol puisque c'est un acte de gourmandise ; cela ne peut pas être deux choses à la fois. » (F., 136.)

#### *Pour excuser autrui*

Un petit garçon de 5 ans avait une grande affection pour une bonne. Un jour qu'on reprochait à celle-ci d'avoir mis trop de temps pour *aller* chez le boulanger : « Et le temps de *revenir* donc, papa, tu ne le comptes pas ? » (A.)

#### *Pour satisfaire son appétit*

Un petit garçon de 5 ans 1/2 disait : « J'espère que quelqu'un m'offrira un peu plus de soupe. » (S., 375.)

Une petite fille de 3 ans 1/2 murmurait distinctement en regardant les grandes personnes manger un grand gâteau : « Je ne demande rien. » (S., 375.)

#### *Pour éluder une question*

Un petit garçon auquel sa mère demandait qui lui avait dit telle ou telle chose, répondit : « Ma poupée », et le petit coquin, immédiatement après, a éclaté de rire. (S., 350.)

#### *Pour éviter d'obéir*

Un petit garçon de 3 ans et 9 mois, recevant de sa bonne l'ordre : « Viens ici ! — Je ne peux pas répondit-il, je cherche une puce », et il faisait semblant d'être très occupé à chercher l'insecte dans sa couverture en riant malicieusement. (S., 374.)

« A 3 ans 1/2 raconte la mère d'une petite fille, comme nous avions des personnes à dîner, on dit à ma petite de ne pas parler. « Pourquoi moi pas parler ? Papa parle. — Oui, mais papa est une grande personne et tu es seulement une petite fille ; tu ne peux faire tout comme les grandes personnes. » Elle resta un instant silencieuse ; puis au bout de quelques minutes, comme je lui disais de rester assise gentiment comme ses cousines, elle répondit avec un sourire très malicieux : « Moi, peux pas m'asseoir comme les grandes personnes, moi seulement une petite fille. » (S., 403.)

*Pour faire cesser une situation désagréable*

« Maman, dit un enfant de 4 ans, est-ce que tu ne vas pas dire à Mme X. de s'en aller ? Il y a longtemps qu'elle est là. » (P., I, 133.)

*Pour obtenir une friandise*

Je donnais à un enfant un peu de sirop contre le rhume, lorsque E., âgée de 3 ans et 2 mois, court à moi en disant « je suis aussi enrhumée, j'ai besoin de médecine », et elle se mit à tousser. Chaque fois qu'elle me voyait prendre la bouteille, elle se mettait à tousser. (Recueil de Worcester. S., 352.)

T. (3 ans), voyant son frère J. (5 ans) recevoir des mains de sa mère, une friandise, sans qu'on lui en offre à elle-même, réfléchit quelques secondes, puis dit d'un ton de reproche à sa mère : « Doudou (son frère, 9 ans) a pas eu bonbon. » (A.)

*Pour ménager la susceptibilité d'autrui*

Mme Burnett nous raconte (que) lorsqu'elle avait moins de 3 ans, une dame amie de sa mère, qui était venue faire visite, apprenant que le bébé nouvellement entré dans la famille s'appelait Édith, remarqua en s'adressant à notre héroïne : « C'est un joli nom : mon bébé à moi s'appelle Éléonore. N'est-ce pas aussi un joli nom ? » La petite fut très embarrassée, car elle n'aimait pas le nom d'Éléonore, et craignait en même temps d'être impolie en l'avouant. Elle se tira d'affaire en disant qu'elle n'aimait pas ce nom autant qu'Édith. (S., 354-355.)

*Pour déjouer une surveillance*

La petite M., à l'âge de 17 mois 1/2, jetait ses gants à terre lorsque sa mère la conduisait dans sa voiture, celle-ci les ramassait et lui recommandait de ne pas les jeter de nouveau. Elle restait tranquille un instant ; puis, après un moment de réflexion elle criait : « Maman, Bubbo (chien). » La mère se retournait pour regarder, et la petite diabolotine jetait de nouveau ses gants en éclatant de rire ; naturellement, il n'y avait aucun chien à l'horizon. (S., 357.)

*Pour éviter un travail*

Les enfants avaient fait « une maison au bord de la mer » et à l'heure du déjeuner, demandèrent s'ils pouvaient prendre leur repas dans un café au bord de la mer. Mme I. accepta, et ils lui demandèrent : « Voulez-vous être la serveuse ? » ; après le repas, Priscilla (6 ans, 7 mois) dit, appuyé tout de suite par Dan et par les autres : « Dans un café, on ne lave pas sa vaisselle,

n'est-ce pas ? (Depuis longtemps il était convenu que chaque enfant devait laver sa vaisselle après le repas de midi). Mme I. consentit à cela, et puisqu'elle était la « serveuse », elle mena le jeu à bonne fin, et fit la vaisselle. Plusieurs jours après, ils voulurent manger « dans un café » pour échapper au lavage de la vaisselle. Mme I. consentit seulement de temps en temps. (I. S., 118.)

*Pour éluder une suggestion*

R. (4 ans, 4 mois) ne voulait pas manger et, pour l'y encourager, sa mère lui dit : « Tiens, c'est ma fête, et toi tu es une dame qui vient en visite, et je lui demande : « Prendriez-vous une tasse de chocolat ? — Merci, interrompit brusquement R., je viens de manger à la maison ». (R. 147-148.)

Si l'enfant recevait sa  
87. INVENTION DU LANGAGE logique du milieu social, et si le langage était le moyen privilégié de cette transmission, nous observerions un décalage constant entre la pensée et le langage, celui-ci précédant régulièrement celle-là. Or, nous avons déjà vu, avec les modulations et les mots-phrases, qu'il n'en est rien (§ 73). Mais il existe un autre indice qui montre bien l'activité logique à l'œuvre indépendamment du matériel linguistique, entraînant celui-ci dans des voies inattendues, et lui imposant des formes originales qui font le scandale de l'adulte, ou, selon le point de vue, son admiration. Plusieurs manifestations sont à cet égard caractéristiques : l'invention des mots nouveaux, l'application nouvelle des mots anciens, l'invention d'expressions imprévues, et l'invention de formes linguistiques — parfois même d'une langue tout entière. En un mot, l'enfant semble capable de forger lui-même, dans une large mesure, son matériel d'expression, et de réaliser ainsi son adaptation linguistique aux exigences du milieu. Le langage « social » aurait un simple rôle de commodité générale, analogue à celui du système métrique par rapport aux innombrables mesures qu'il a unifiées. Que l'on

songe d'ailleurs à la récente mésaventure des conservateurs de la grammaire officielle, et l'on verra que, sous les formes verbales rigides, fermente une pensée en constante adaptation, qui simplifie ou complique, selon ses besoins, les formes déjà existantes. L'argot est l'aspect révolutionnaire de cette opposition, mais le phénomène n'est pas moins remarquable chez les enfants. Notons enfin que pour si « socialisé » que soit l'adulte, son langage présente des formes strictement individuelles destinées à exprimer les manifestations les plus intéressantes de son activité professionnelle ou intellectuelle, et où se révèlent les traits les plus saillants de son moi — ce qui justifie le mot bien connu de Buffon sur le style. En sorte que, malgré les apparences, le langage est dans son acquisition, et reste dans l'adaptation qu'en fait celui qui en use, une activité plus individuelle que sociale. (1)

## OBSERVATIONS

(Rappelons pour mémoire, la phrase du *Krāhen* où l'enfant s'exerce de lui-même aux sons qui lui seront plus tard nécessaires pour parler et où se manifestent des formes qu'il ne retrouvera plus. Nous n'insisterons pas non plus sur l'acquisition des mots par imitation de l'adulte (qui se manifeste surtout dans l'écholalie) ou des bruits (onomatopées). Les premiers se ramènent, nous l'avons vu, à l'imitation de soi-même (§ 55). Quant aux onomatopées, elles représentent une partie infime des mots acquis par l'enfant, et peuvent s'expliquer d'ailleurs de la même manière.)

*Invention des mots significatifs*

Au 14<sup>e</sup> mois, l'enfant que Taine avait observé prononçait invariablement le mot *ham* en présence de la nourriture. Un de mes fils disait de lui-même *am* pour demander à boire et à manger... Un enfant que nous avons observé disait *nana* dans le même sens. Doddy à l'âge d'un an, fit l'effort d'inventer un mot pour désigner sa nourriture et l'appela *mum* (Darwin). (Le fils de Preyer) disait *mōmm* quand il avait faim ; et cela dès la 10<sup>e</sup> semaine. Un enfant observé par Fritz Schulze, de Dresde, disait aussi *mām*, *mām* dans le même sens. Axel, à 21 mois,

pour désigner les aliments et le lait, disait avec une intonation suppliante, intraduisible : *mimi*. (Co., 239-240.)

Sully cite deux enfants anglais qui, pour exprimer les mêmes idées disaient, l'un *numby*, l'autre *nini*. (S., 198.)

*Les signes d'une sourde-muette aveugle*  
(cas où l'imitation était impossible)

Au rapport du Dr Howe, Laura (Bridgman) disposait, pour désigner ses amies et les personnes qu'elle connaissait intimement, d'une cinquantaine de signes vocaux, d'articulations instinctives, rire éclatant pour l'une, gloussement pour une autre, son nasal, pour une troisième, son guttural pour une quatrième. (Co., 243.)

*Invention de mots nouveaux*

« Les enfants disaient : *déproche-toi* pour « éloigne-toi ». Georges s'amuse dans le jardin à tuer les limaces qui dévorent ses fleurs : « Je suis, dit-il un *limacier*. » (Co., 249.) Ma fillette Louise appelle le chêne un *glandier*. Pour son frère Henri, le rosier est un *fleurier* (QUEYRAT, *La logique chez l'enfant*, p. 29.)

A. Descœudres a observé que, pour des enfants de 8 à 14 ans, l'apiculteur est dénommé : rucher, rucheur, ruchetier, rucheron, abeilliste, abeliculteur, gardabeille, mieller.

Le *mécanicien* est un locomoteur ; le *professeur* un étudianiste ; le *bandagiste* un ambulancé ; le *charcutier* un saucissier. (Desc., 160-161.)

H., 6 ans : La balle qui *répompit* (rebondit). — La *monille* (petits morceaux de papier représentant de l'argent, par analogie avec : monnaie).

G., entre 5 et 6 ans. — *Bouchonner* (enfoncer un bouchon). *Tirebouchonner* (enlever à l'aide d'un tire-bouchon). *Buvarder* (passer un buvard sur de l'encre fraîche). *Déplucher* les châtaignes, les oranges, etc. Des *poiss-poiss* (petits chardons s'accrochant aux habits) (A.).

S. (2 ans, 3 mois) a trouvé *froider* (refroidir). Elle inventera (3 ans, 4 m.) *environner* (entourer). A 5 ans, 10 m. : *chaudir* (chauffer) A 6 ans, 3 mois : *dépétaler* (effeuiller) ; *flaquer* (bruit de la pluie) ; *flicflaquer* (claquement d'un drapeau). A 6 ans, 4 m. : *barqueter* (conduire une barque à la rame), A. (2 ans, 10 m.) a trouvé : *poissonneur*. Elle créera (3 ans, 11 m.) : *glisseuse* (qui glisse) ; *appuyeuse* (où l'on peut s'appuyer) ; *déprocher* (éloigner). A., (4 ans, 5.) : *se déparpiller* (se rouler à terre). J. (2 ans, 4 m.) a trouvé *chaudroles* (des casseroles et des chaudrons). M. (3 ans, 2 m.) : un *coupierre* est une pierre qu'on veut lancer. un *coubâton*, un bâton dont on veut battre. A. B. (5 ans) : *tromper* (jouer de la



trompe) ; *molir* (construire). P. B. (5 ans) : *basseur*, *écriture*, *biller* (jouer aux billes). M. B. (5 ans) *dépenser* (oublier), *dépeinturer*, *flammer*, *vaguer* (la mer). A. (2 ans) et S. ont trouvé *pin-dons* (les ustensiles de cuisine que l'on suspend) ; *tire-maines* (ustensile spécial pour leur cuisine) ; *glésantine* (fleur de bouillon blanc) ; *monlons-comme-un-singe* (corde à nœuds) J. (2 ans, 3 mois) *dîndon* (balançoire)... J. (2 ans, 6 mois). Pour dire : une ville : *tout maisons* ; un port : *tout bateaux* ; un peu : *une pointe* ; beaucoup : *un gros*. Pour subdiviser : *partager en plus*. (Cr., 134-135.)

### *Invention d'une tournure grammaticale*

A 28 mois, mon fils connaissait le sens de 3 mots, *ouvrir*, *rideau* et *pas* (négation) ; déjà il les rapproche avec une certaine dextérité, en les accompagnant du geste, et du monosyllable *ça*. *Pas ouvrir ça* signifie « la fenêtre n'est pas ouverte » ; *pas rideau ça* signifie : « La fenêtre n'a pas de rideau. » (Co., 250.)

### *Invention ou adaptation originale, de formes d'expression*

(Les innombrables barbarismes logiques tels que *sontaient* (étaient) *prendu* (pris), etc., pour si pittoresques qu'ils soient, ne témoignent d'aucune invention.)

Un enfant de 15 mois, qui avait appris à lever la main en l'air quand on lui demandait : « Comment es-tu grand ? » n'avait pas encore assez de souplesse d'articulation pour prononcer le mot « grand », et quand on le provoquait à dire *grand'maman*, il se tirait d'affaire en levant la main en l'air et en ajoutant : *maman*. (Co., 232.)

Une petite fille de 18 mois rit de tout son cœur quand sa mère et sa bonne jouent à se cacher derrière un fauteuil ou une porte, et disent : *Coucou*. En même temps, quand sa soupe est trop chaude, quand elle s'approche du feu, quand elle avance ses mains vers la lampe, quand on lui met son chapeau dans le jardin parce que le soleil est brûlant on lui dit : « Ça brûle ». Voilà deux mots notables qui pour elle désignent des choses de premier ordre, la plus forte de ses sensations douloureuses, la plus forte de ses sensations agréables. Un jour sur la terrasse, voyant que le soleil disparaît derrière la colline, elle dit : « A brûle coucou. » Voilà un jugement complet. (TAINE, de l'*Intelligence*, I, p. 43.)

S., 1 an, 9 mois : *Mama lailait caca* (c'est maman qui a versé du lait et a sali). *Bébé col minet* (cet enfant a un col de fourrure).

J., 2 ans, 11 mois : *Ce cheval a les doigts qui sort* (mamelles de vache.) (Cr., 126-131.)

G., 6 ans 1/2 : *la boule de terre* (le globe terrestre). (A.)

*Invention d'une langue*

Le Pr Horatio Hale, d'Amérique, a fait une étude spéciale de plusieurs langues enfantines spontanées. Deux petits jumeaux de Boston à l'âge où l'on commence à parler, employèrent ensemble, non les sons de l'anglais qu'ils entendaient autour d'eux, mais un langage de leur invention, sans aucun rapport avec celui de leurs parents. Ils ne disaient ni « papa » ni « maman » ; mais ils avaient des noms à eux pour désigner leur mère, leur père, les voitures qui passaient dans la rue, etc. (Co., 243.)

Une petite fille à l'âge de 2 ans... ne prononçait que deux mots : papa, maman. Elle se mit tout à coup, sans l'aide ni l'encouragement de qui que ce fut, à inventer un vocabulaire et même à former des phrases très simples qu'elle enseignait à son petit frère. Ces vocables particuliers, bien qu'offrant une vague ressemblance avec le français, qu'elle n'entendait du reste jamais parler chez elle, nous frappèrent comme étant tout à fait arbitraires et inexplicables par l'imitation. (S., 203.)

Horatio Hale cite, d'après le Dr Hun, une petite fille de 4 ans 1/2 qui, après avoir dit à 2 ans *Papa, Maman*, commença à se servir exclusivement des mots de son invention. Elle enseigna son vocabulaire à un frère plus jeune ; ils s'entretenaient ensemble. Ce dernier employait avec sa mère le mot usuel, avec sa sœur, le mot de leur langue infantine. Les parents essayaient vainement de réagir. Le Dr Hun, cite 20 mots de ce vocabulaire. Il le croit formé d'emprunts au français. Jespersen y voit surtout de l'anglais déformé et des onomatopées (DELACROIX, L'activité linguistique de l'enfant. *Journ. de psych.*, n° sp. janv.-mars 1924, p. 11).

Deux jumeaux de 5 ans 1/2, qui avaient été complètement négligés par leur mère, et élevés pendant un certain temps, pendant que leur mère était à l'hôpital, par une vieille sourde, qui ne s'occupaient pas d'eux. Ils avaient 4 ans, lorsque les autorités paroissiales découvrirent à quel point ils étaient négligés et qu'ils ne savaient même pas parler de façon intelligible. On les envoya dans un orphelinat, où ils se montrèrent timides et réticents. Ils apprenaient à comprendre beaucoup de choses, mais ils ne comprenaient toujours pas le danois, et ne parlaient du reste que très peu en présence d'autres personnes. Entre eux, ils causaient beaucoup. Dans ce que Jespersen parvint à déchiffrer, il y avait du danois déformé, du « petit langage », des onomatopées. Il n'y avait pas de flexions. L'ordre des mots était différent du danois (cas observé par Jespersen, rapp. par DELACROIX, *ibid.*, p. 12.)

Donnons enfin cette observation de Farrar, citée par le même auteur (*ibid.*, p. 12, note 5) : « Les enfants, très négligés

dans quelques-uns des villages indiens et canadiens et qu'on laisse seuls pendant des journées, sont capables d'inventer, et inventent effectivement pour leurs besoins, une sorte de *lingua franca* totalement ou en partie incompréhensible pour tous, sauf pour eux-mêmes. »

L'enfant passe une bonne

88. SPONTANÉITÉ LITTÉRAIRE      partie de sa vie à picorer  
       ARTISTIQUE, etc.                tout seul les mots nouveaux,

soit qu'ils l'intéressent par leur étrangeté, soit surtout pour désigner et préciser les notions qu'il possède. « A 1 an en moyenne, d'après les recherches d'une douzaine d'auteurs de divers pays, un enfant emploie 10 mots (entre 3 et 24) ; à 18 mois, son vocabulaire comprend déjà 50 à 100 mots et de 500 à 600 à 2 ans, atteignant 1.600 à 3 ans (entre 560 et 2.300). D'après quelques sondages, les mots compris s'élèveraient à environ 5.000 vers 5 ans (1). »

Il faut méditer ces chiffres : à un âge où l'enfant ne sait pas encore lire, il a déjà acquis spontanément le sens et l'usage de plusieurs milliers de mots. C'est donc une erreur de croire que l'enfant est incapable d'apprendre de lui-même à parler et à penser convenablement, et de compter sur les adultes pour cet office. Les maîtres du premier degré obtiennent actuellement des résultats extraordinaires, en s'adressant surtout aux ressources personnelles de l'enfant, en lui demandant par exemple, de décrire ce qu'il ressent au contact direct de choses concrètes et vivantes. Raconter ce qu'ils ont vu, touché, manié, vécu, tel est le secret des petits chefs-d'œuvre de simplicité et de pittoresque qu'on obtient couramment aujourd'hui d'enfants de 8 à 14 ans (2). Il existe des publications littéraires entièrement rédigées par les enfants, et dont certaines pièces ne dépareraient pas une anthologie de poètes contemporains... Quant à

l'imagination créatrice, sans parler des jeux ordinaires où elle règne en maîtresse, elle inspire, chez les moins doués, de délicieuses fictions. A titre d'exemple, citons la savoureuse histoire de la famille Bigé, rapportée par Cramaussel (L. 59) due à la collaboration de S. (entre 3 ans 1/2 et 6 ans) et de A. (entre 2 ans et 5 ans) ; on en trouverait facilement des répliques analogues dans tout petit groupe d'enfants entre 2 et 7 ans.

## OBSERVATIONS

Cette famille qui habite le fond du jardin, comprend de nombreux enfants : des garçons, *Siry, Persy, Repersy* ; des filles : *Amandette, Romande, Rebrouelle* ; des bonnes dont le nombre s'accroît à mesure que grandit la famille : *Tisanelle, Portette, Cirelle, Lacelle*. Enfin les tantes *Fleurie et Ramassie*. Ces personnages appartiennent en propre à S., toujours bien renseignée à leur sujet, et qui finit par épouser le chef de la famille. Auprès de cette colonie, est venue s'en établir une autre, celle des *Barrau*. Celle-ci est du ressort exclusif d'A., qui, à l'exemple de sa sœur, finit aussi par épouser le père. Enfin surviennent les *Diraisin*, le *Dicabre*, les *Clondiable*, les *Rongevieux*, les *Malefin*, etc. D'abord ces personnages sont bâtis à peu près comme tout le monde, mais ils finissent par se déformer étrangement. *M. Bigé a plusieurs têtes et beaucoup d'oreilles*. Il habite avec les siens *dans un trou de taupe, où il se nourrit de feuilles sèches, et passe son temps à corriger des devoirs*. *M. Rongevieux a la tête comme une graine, et la figure toute poisseuse*. *M. Malefin, dont le nez pousse jusqu'à terre, s'en sert comme d'un appui pour marcher*. *M. Barrau, non moins disgracié, n'a qu'une tête, un cheveu, et rien d'autre*. Après avoir vécu de nombreuses aventures qui les ont conduits jusqu'en Chine, et être morts plusieurs fois, les deux principaux personnages ont fait une fin, selon toute apparence, définitive, à la suite de deux accidents de chemin de fer survenus d'une manière identique, à quelques mois d'intervalle. C'est une bête, nommée microbe, qui les a mangés... (Cr., 59-60.)

On trouve bien d'autres exemples plus concis, dans le même ouvrage (Chapitre III, *la Fantaisie*), dans Sully, Perez, Stern, S. Isaac, etc. Il en est de même pour le sentiment esthétique, très précoce chez l'enfant, et dont l'apparition et le rapide développement s'affirment indé-

pendants de toute éducation. Ne citons que ce joli mot : « Quand j'ai épluché une banane, j'attends toujours avant de la manger, parce que je trouve qu'elle est si belle quand elle est entière ! » (R., 103) — [Voir surtout de Perez : l'art et la poésie chez l'enfant, et la thèse de Mme Lascaris sur *l'Éducation esthétique de l'enfant* (Presses univ., 1929)]. Donnons simplement, à propos du dessin, ces quelques citations :

Sully (1, c., 546-547) souligne combien les procédés mécaniques ou habituels de l'enfant sont combattus par des essais novateurs « qui manifestent un véritable sentiment de l'art... (Les dessins) expriment une certaine individualité de sentiment et de tendance et, comme les œuvres vraiment artistiques, ils nous transmettent une impression personnelle. » (Ces remarques de Sully prennent toute leur valeur si l'on se réfère notamment aux figures (5 a, 6 a, 20 b, 32, 17, 24 b, 26 a, 34, 29 a, 38, 26 c, 45 b).

D'après Luquet (*les Dessins d'un enfant*, p. 237) : « L'existence seule du dessin enfantin, indépendamment de ses modalités, est un fait avantageux pour un être vivant et spirituel... Par le sérieux avec lequel il s'applique à ses dessins, par la faculté qu'il y met en œuvre, l'enfant forge, si l'on peut dire, son organisme psychique. » Et l'analyse patiente de plusieurs centaines d'exemples lui permet d'affirmer que le dessin suppose, chez l'enfant, une observation aiguë et spontanément attentive — une saisie de l'ensemble de l'objet qu'il dessine et une orientation précise de son esprit vers l'avenir (analogie et hypothèses jouant leur rôle coutumier de préparateurs de la pratique et du progrès mental). (L., 238 à 245, *passim*.)

89. L'AMORCE  
DES GRANDS PROBLÈMES  
PHILOSOPHIQUES

Un des faits les plus  
frappants pour montrer que  
l'enfance est une prépara-  
tion directe à l'âge adulte,

même en ce qui concerne ses activités les plus hautes, c'est l'aisance avec laquelle l'enfant pose correctement, et parfois résout, les problèmes que l'école lui fait retrouver seulement en fin d'études secondaires, — s'il y parvient. Les enfants d'intelligence moyenne



soulèvent couramment des questions, souvent embarrassantes, de psychologie — voire de métaphysique. Sans doute, il s'agit d'une aperception assez sommaire, et ils seraient bien en peine de la mener au delà de son premier élan. Mais la direction même de cet élan, et la précision qu'il possède parfois, sont extrêmement significatifs. Nul doute d'ailleurs qu'avec un peu d'habileté, l'enseignement ne soit capable de l'utiliser pour préparer de loin, et sans effort, l'acquisition des notions philosophiques qui, actuellement, font à nos grands élèves l'effet d'un monde totalement étranger.

## OBSERVATIONS

## I. — PROBLÈMES PSYCHOLOGIQUES

*Introspection*

Une petite Américaine de 9 ans, étant restée silencieuse, dit : « Pourquoi est-ce que je ne peux pas dire quelque chose ? » (S., 123).

*Conscience d'une acquisition mnémonique*

Un garçon de 7 ans, qui, au test XII (représentant une quille), me nomme correctement la quille, ajoute : « J'y savais pas hier. » C'était exact. (Des., 71.)

*Rapport du langage écrit  
et de la pensée*

Egger note la curiosité de Émilie à 5 ans 1/2, qui s'étonne que l'on puisse lire des yeux, sans parler. (E., 50.)

*Problème de la superposition des images rétiniennes*

Un petit garçon de 3 ans et 9 mois demandait : « Pourquoi ne voyons-nous pas deux choses avec nos deux yeux ? » (S., 125.)

*Rapports de l'imagination et de la pensée*

Fillette de Binet : « Il faut que je n'ai rien à penser pour que j'aie des images. (BINET, *Étude expérim. de l'intell.*, Paris, Schleicher, 1903, p. 124.)

*Problème du décalage de la sensation de douleur  
par rapport à la sensation tactile*

Pendant qu'on lui sert à déjeuner, G., 9 ans 1/2, touche à plusieurs reprises, du bout du doigt, la casserole pleine de lait bouillant : « C'est drôle, on est brûlé seulement après qu'on a touché la casserole. » (A.).

(Nous avons personnellement noté l'étonnement de 20 élèves de philosophie sur 24, mis en présence de ce dernier problème : ils ne se souvenaient pas d'avoir jamais remarqué le décalage.)

*Problème de l'oubli et de la « rumination des souvenirs »*

Observations d'un enfant de 6 ans, 1 mois, d'une mémoire assez infidèle : « On m'expliquerait un mot en ce moment, je ne le saurais pas dans un quart d'heure. Pourtant, il m'arrivera de le resavoir le lendemain ou un autre jour. Je trouve cela bien étonnant. Cette fable que je viens d'apprendre en dix minutes, je la saurai peut-être encore dans 8 jours, mais non pas dans 4 mois ; mais alors, en la repassant deux ou trois fois, je la saurai de nouveau. » (T., II, 224.)

(L'enfant a découvert l'essentiel de la loi de Jost. ; avec un peu de science algébrique, il saura interpréter les courbes d'oubli de Foucault et d'Ebbinghaus).

*La conscience d'absence* (c'est-à-dire de ce vide extraordinairement actif de certains oublis : W. James ). — (Du même) — « Quelquefois, je vais à mon étagère, et je ne me rappelle plus le livre que je voulais... Je suis obligé de revenir à ma table pour voir ce dont j'avais besoin. Je retourne à l'étagère et là, encore une fois, je m'aperçois que je l'ai oublié. Je réussis, enfin, en regardant tous les livres à trouver celui qui me fallait... (Du même : remarque sur un de ses camarades) « Le professeur lui demande une chose : il la sait, mais ça ne veut pas sortir. » (P., II, 224.)

G. (8 ans 1/2) « Oh ! j'ai quelque chose dans la tête, que je voudrais bien faire » (gesticulation agacée ; il s'étire nerveusement). — J. suggère : « Les soldats de plomb ! — G. Oh ! non. » — On lui demande : « Mais quoi alors ? » G. (rire énervé) « Je ne sais pas ! — C. (7 ans) : « Moi aussi j'ai quelquefois quelque chose dans la tête et je ne sais pas quoi » — Quelques minutes passent, puis subitement, G. s'écrie : « Et papa qui avait promis de nous montrer le film de *Cocorico* ! — P. C'était ça que tu avais dans la tête ? — G. Oui. » (A.).

*Problème de la conservation et du rappel des souvenirs*

Un enfant de 6 ans s'inquiète de savoir « comment les cochers des fiacres peuvent se rappeler, après les avoir entendu dire une fois, la rue et le numéro du client ». (P., II, 224.)

*Prise de conscience de la réflexion par elle-même*

A l'âge de 4 ans et 11 mois, R. dit : « D'abord je réfléchis un peu et puis je le dis. Oui ; d'abord, je réfléchis et ensuite je parle. » Sa mère lui demanda : « Quelqu'un t'a-t-il dit qu'il fallait faire ainsi ? — Non, répondit R., mais je ne peux pas m'empêcher. » (R., 164.)

## PROBLÈMES LOGIQUES

*Pressentiment de la complexité du monde  
et des limites de l'esprit humain*

« Maman, disait un garçon de 4 ans, pourquoi, y a-t-il tant de choses dans le monde, puisque personne ne les sait ? » (S., 121.)

(Ceci fait penser à la célèbre apostrophe de Hamlet à Horatio.)

*Conscience de la méthode comparative*

(R., vers 6 ans et 8 mois, avait trouvé que les feuilles des hêtres avaient les bords simples et qu'elles étaient rondes (ovales), tandis que celles du bouleau avaient les bords dentelés et une forme différente. Elle ajouta : « C'est comme cela que je fais toujours. Je cueille un peu de chaque plante pour voir la différence. » (R., 169-170.)

*Distinction de la science et de l'opinion*

Une discussion s'éleva entre Jacques et son père à propos de quelque chose et Jacques dit : « Je *sais* (*know*) que c'est comme ça. » Son père reprit : « Mais vous vous trompez peut-être ! » Denis (4 ans, 7 m.) prit alors part à la discussion et dit : « Mais s'il sait, il ne peut pas se tromper. *Quand on pense* (*Thinking's*), on se trompe parfois, mais quand on *sait*, on ne se trompe jamais ! » (I. S., 355.)

## PROBLÈMES MÉTAPHYSIQUES

*L'efficacité du vouloir* (sous la forme même où Malebranche l'a médité).

Une petite fille, âgée de 4 ans et 3 mois, désirait savoir comment nous pouvons, quand nous voulons, mouvoir notre bras où le garder immobile, tandis que le rideau ne peut bouger à moins que le vent ne le remue (S., 163.)

*Problème de l'appropriation du Moi*

Une petite Américaine (fille de fermier à l'esprit très positif), demandait : « Maman, pourquoi est-ce qu'Edma B. n'est pas moi, et pourquoi ne suis-je pas Edma B. ? » (S., 123.)

*La distinction du moi physique et du moi moral*

Comme une petite fille âgée de 3 ans, était couchée dans son lit, elle ferma les yeux et dit : « Maman, tu ne peux me voir. — Oh ! petite nigaude, je peux te voir, mais toi, tu ne peux pas me voir. — Oh ! oui, je sais que tu peux voir mon corps, mais *moi*, tu ne peux pas me voir. (S., 161, note communiquée par le père de la fillette.)

*La notion de l'indivisibilité de l'atome*

On est en train de découper un gâteau, et l'on dit à G. (8 ans 1/2) : « Et si on divisait le gâteau en deux, est-ce qu'on pourrait recommencer toujours ? — G. Non. — Pourquoi ? — G. Les morceaux seraient trop petits. — Mais il n'y aurait qu'à couper le dernier morceau en deux, il serait encore plus petit. — G. Oh ! non. Il serait tellement petit qu'on ne pourrait plus le couper. — Mais en fin, avec un bon couteau bien fin ? G. Non, non ! Ce serait *la plus petite miette du monde*. (A.).

*Le problème du temps*

Une fillette de 4 ans demandait : « Où est-ce que hier est allé ? et d'où vient demain ? » (S., 167.)

*La continuité des êtres dans le temps*

Une petite fille de 3 ans et 7 mois demandait : « Maman, pourquoi y a-t-il encore des jours, pourquoi ? et pourquoi est-ce que nous continuons à manger et à boire ? » (S., 121.)

Question du petit C. : « Où étais-je il y a cent ans ? où étais-je avant d'être né ? (S., 164.) »

*La cause première*

A 5 ans 1/2 Georges paraît très préoccupé de l'origine des choses... « Mais enfin, répète-t-il avec insistance, qu'est-ce qu'il y avait avant Dieu, je veux le savoir !... Quand cette maison n'existait pas, il y avait à la place un grand trou... (C., 12 .)

(A 7 ans 1/2) un enfant demande à sa mère : « Qu'est-ce qu'il y avait avant le monde ? » Réponse : « Dieu qui l'a créé ». — « Et avant Dieu ? » — Réponse : « Rien. » A quoi l'enfant réplique : « Non, il devait y avoir la place où Dieu est »... (E., 55.)

La question : « Qui a fait Dieu ? » semble s'imposer à tous les jeunes esprits réfléchis à une certaine époque de leur développement intellectuel. (S., 184.)

J. (4 ans 1/2). « Le Bon Dieu, comment qu'il s'est fait ? — Rép. Tout seul. — J. Mais avant qu'il y soit ? — Rép. Tou-

jours il existait. — J. Mais qu'est-ce qu'il y avait avant ? — Rép. Rien, il y était toujours. — C. (7 ans). On peut pas le comprendre ça. — J. (Insatisfait, revient à la charge avec un certain agacement.) Mais avant, avant, avant et avant ?... » (A.).

*La notion de causa sui*

On avait raconté à Günther (5 a., 4 m.) l'histoire de la création quelques jours avant. Quoi qu'il n'eût pas demandé des explications détaillées, maints problèmes durent le tracasser ; un soir, à l'improviste, pendant qu'on le baignait, il dit : « Que c'est étrange, que le bon Dieu puisse se créer lui-même. » (St., 354.)

90. LES SCHÈMES  
ET L'AVENIR

La psychologie admet  
aujourd'hui l'existence chez  
l'adulte de *schèmes* ou de

représentations spéciales par l'intermédiaire desquelles « on anticipe sur l'avenir » ou par lesquelles « on prépare une action soit intellectuelle, soit matérielle » (1) (Cf. sens B de ce mot dans le *Vocabulaire philosophique* de Lalande). Le schème va de l'implicite à l'explicite, de la vision globale confuse à des images de plus en plus distinctes, de l'ensemble aux détails. Mais si la fonction schématisante se rencontre chez l'adulte à des degrés divers, elle paraît chez l'enfant d'un emploi constant, ainsi que l'ont bien remarqué les psychologues de l'enfance, à la suite de la découverte, par Decroly, de la « fonction de globalisation ». Que peut, en effet, faire de mieux cet esprit à peu près vierge, muni d'un stock restreint d'images interprétatrices, en présence d'un monde qui l'écrase par sa nouveauté, sa complexité, l'incohérence de ses aspects, la multitude de ses objets, — sinon de tirer des élichés rapides qui retiennent seulement les contours caractéristiques, les mouvements d'ensemble de toutes ces présentations nouvelles ? Mais ce ne sont là que des pierres d'attente, des ébauches, des amorces, de nature surtout kinesthésique et visuelle, et qui s'offrent à un



enrichissement ultérieur, comme des plaques de photographie dont on aurait arrêté d'abord, et dont on pourrait reprendre ensuite, le développement.

De très nombreuses expériences, (Decroly, Piaget, Dr Simon, Claparède, Seghers, etc.) portant surtout sur la perception visuelle, et les fines observations de Luquet sur les dessins de sa petite fille, ont montré que l'enfant débute par des perceptions d'ensemble, des synthèses pauvres et confuses, qui s'enrichissent et s'éclaircissent peu à peu. Plusieurs hypothèses ont été proposées pour expliquer ce fait (2). Nous pensons, avec E. Delaunay qui leur a consacré un travail approfondi, qu'aucune n'a suffisamment souligné l'importance des perceptions kinesthésiques. Les expériences faites par lui sur la lecture, — et qui rejoignent, par leurs conclusions, celles de M. Foucault, déjà citées (3), semblent décisives à cet égard (4) ; certes, il ne faut pas nier l'importance des images visuelles, mais elles sont ordinairement conditionnées par les images d'origine tactile : « le plan réellement visuel vient s'intégrer et s'organiser peu à peu dans les cadres que lui trace le plan kinesthésique ».

Quoi qu'il en soit de ces théories, retenons que la fonction schématisante est extrêmement active chez l'enfant et qu'elle répond au besoin qu'il a d'acquérir le plus vite possible un très grand nombre de connaissances sans pourtant se laisser submerger par elles : d'où leur caractère d'être à la fois individualisées et sommaires ; mais la meilleure valeur des schèmes est dans leur dynamisme : ils sont des comprimés d'action et de pensée futures.

#### OBSERVATIONS

##### *La lecture par la méthode globale*

Rappelons pour mémoire le succès général de l'apprentissage de la lecture par la méthode globale, qui met tout de suite

l'enfant en présence de mots entiers au lieu de simples lettres. Sans doute, ces mots doivent être assez courts, sinon ils échappent aux efforts de la synthèse infantine ; mais la plus grande rapidité avec laquelle l'enfant apprend ainsi à reconnaître des lettres qui composent le mot, montre bien chez lui l'activité d'une « fonction de globalisation », d'après laquelle l'esprit passe spontanément et successivement de l'ensemble aux détails confusément aperçus d'abord.

### *Le caractère dynamique de certaines perceptions*

R. Cousinet rapporte quelques exemples d'après lesquels un enfant d'un an environ pourrait s'intéresser à un objet dans la mesure où celui-ci fait partie d'un ensemble dynamique auquel il désire lui-même participer. En présence d'un ballon, d'un chien, d'un cheval, l'enfant manifeste d'abord un vif désir de participer à la scène où ces objets jouent un rôle actif. Mais dès qu'on en rapproche le bébé et que par suite ils apparaissent soit inertes, soit sous un aspect trop nouveau, sa curiosité cesse aussitôt et il paraît ne plus s'intéresser ni même reconnaître ce qu'il admirait tout à l'heure. Ce n'est donc pas en tant qu'objet statique mais en tant qu'objet en mouvement, prometteur d'expériences nouvelles, que ces choses intéressaient l'enfant ; sa perception était tournée vers l'avenir. Si l'objet s'immobilise ou semble échapper à l'action auquel il participait (du point de vue de l'enfant) il n'est plus intéressant. Ainsi la perception de l'enfant serait « à la fois globale et dynamique, mais plus dynamique que globale ». (R. COUSINET, Un caractère de perception infantine, *la Nouvelle Éducation*, avril 1932, p. 50-51.)

### *Procédés graphiques pour dessiner*

Les dessins enfantins offrent de remarquables exemples de ce même processus d'enrichissement progressif. Citons seulement ici quelques exemples empruntés à l'excellent ouvrage de G.-H. Luquet :

Les dessins 40-41 (de S. à 3 ans, 4 mois, 14 jours) ont d'abord représenté l'ensemble des objets, les détails sont venus ensuite. Exemple le dessin 40 représente un poisson ; « S. y rajoute spontanément les yeux, puis comme je lui demande où est la queue, elle me montre d'abord l'angle aigu de l'extrémité opposée en me disant « là » ; après quoi elle ajoute les petits traits qui la représentent. » (L., 80.)

Autre exemple : le dessin 41 (de S., 2 jours après), énoncé comme un poisson, S. y rajoute les yeux et « les épines qu'il a sur le dos » (les nageoires).

On retrouve le même procédé ; pour les dessins 32 (elle ajoute des fuseaux de couleur à un ballon), 63 et 72 (des cloches à un clocher), 64 (yeux et bouche à Jean qui rit), 102 (des pattes à un

serin), 124 (des roues à une automobile), 149 (yeux, cheveux, bras, bouche avec pipe à un bonhomme), etc. Toujours c'est « par un enrichissement graduel que le répertoire graphique de l'en-



*Les trois états successifs du dessin 40*

fant arrive à comprendre toute la variété des motifs qu'il a en vue. La représentation d'ensemble est pauvre de détails exprimés, mais riche de détails virtuels que l'enfant explicite succes-



*Dessin 41*

sivement, soit spontanément, soit sur les questions ou les critiques de son entourage ». (L., 80.)

#### *Interprétation d'un dessin*

(A., 3 ans, 10 mois, 21 jours, comme S.), était auprès de moi pendant que je lisais un ouvrage de préhistoire, je lui dis : « Veux-tu regarder les images ? et je lui passe le livre ouvert à une page contenant les figures C et D. Elle y voit des bonhommes, avec raison, mais seulement d'après l'aspect d'ensemble, car pour justifier, ou plus exactement pour corroborer son interprétation, elle donne de leurs détails une interprétation inexacte qui est bien plutôt suggérée par celle de l'ensemble qu'elle ne la provoque : pour la figure C, elle indique comme des yeux, non seulement les yeux véritables, mais aussi les seins ; pour D, elle voit un nez dans la bouche, une bouche dans les courbes concentriques des colliers, une moustache dans la casure dont le haut coupe cette soi-disant bouche. (L., 72-73.)

« En résumé, conclut l'auteur, l'augmentation graduelle des détails figurés qui constitue la croissance du type nous semble, dans la généralité des cas, se faire, non par addition ou juxtaposition mais par division, discrimination, évolution au sens spencérien de différenciation. » (L., 234.)

*Pressentiment d'une activité ultérieure*

Voici maintenant un exemple d'un autre ordre montrant un enfant pressentant la possibilité d'un enrichissement intellectuel futur, malgré son impuissance à le réaliser tout de suite.

Un enfant de 5 ans me disait : « J'ai lu peut-être dix-neuf fois *La Toute Petite*, je sais ce livre presque par cœur. — Tu relis ainsi les livres qui t'ont fait plaisir, lui dis-je ? — Oui, mais ceux qui m'ennuient ou que je ne comprends pas, je les laisse de côté ; c'est pour plus tard. — Tu les comprendras plus tard ? — Eh oui, parce que je saurai plus de mots. » (P., II, 37.)

N'est-ce pas là une attitude fréquente chez l'adulte, de laisser momentanément de côté les travaux qu'il sent ne pouvoir réaliser sur l'heure dans de bonnes conditions. Quand il s'agit par exemple de textes, d'idées, de problèmes, etc., difficiles : il les effleure seulement, puis les laisse en repos pour les reprendre plus tard après « maturation » faite, ou quand il sera mieux outillé. N'y a-t-il pas alors, dès le premier contact, une indication précise relative au succès ultérieur, que l'on pressent à travers l'impuissance actuelle ?

## 91. LA CURIOSITÉ

On peut définir la curiosité comme le pressentiment

d'une adaptation agréable — mais provisoirement irréalisable — à une situation nouvelle connue confusément. Il y a ébauche spontanée d'adaptation, et échec momentané qui peut, soit éteindre, soit plus fréquemment stimuler le désir. En d'autres termes, l'adaptation, n'étant pas immédiate, est désirée comme devant apporter la satisfaction d'une tendance quelconque qui s'éveille. Le sujet ne sait encore avec précision ni quel besoin se manifeste en lui, ni quelle satisfaction s'en suivra. Son imagination peut attribuer à cette dernière, une importance et une vivacité que l'expérience décevra peut-être. Mais l'essentiel de la curiosité est dans cette *attente* (au sens latin du mot) de tout l'être tourné vers les conséquences d'une certaine activité possible, et dont il attend un bénéfice quelconque (accroissement de ses connais-

sances ou de son bien-être). Groos l'identifie à une véritable expérimentation intellectuelle (1). Claparède y voit le facteur le plus actif du développement mental de l'enfant. Car l'enfant est un terrain privilégié pour la manifestation de ce phénomène — beaucoup plus même qu'on ne le dit, car il a des curiosités silencieuses qui échappent à un observateur superficiel, ou des curiosités qui nous paraissent naïves et sottes (alors qu'elles correspondent chez lui logiquement à un manque). C'est ce qu'a bien mis en lumière le livre de Queyrat (2). La curiosité n'est d'ailleurs pas une fonction spéciale; on en trouverait de nombreux exemples dans les faits cités plus haut à propos de l'interprétation des signes (§ 74) et surtout de l'observation et de l'expérimentation chez l'enfant (§ 76). La sociabilité, dont il va être question, prend souvent cette forme.

## 92. LA SOCIABILITÉ

Depuis qu'Aristote a vu dans l'homme un « animal politique », l'attention des philosophes s'est beaucoup plus tournée vers les conséquences de ce caractère que vers son origine. On a admis comme un fait irréductible, une « faculté » assez mystérieuse, un « instinct grégaire », rudiment de tous les instincts sociaux qui poussent les hommes à se rapprocher, à sympathiser, à se communiquer leurs pensées, à s'imiter. Dans ce dernier cas, il est vrai, un grand pas a été fait lorsqu'on a découvert que les lois de l'imitation étaient loin de se ramener à une reproduction passive des faits et gestes d'autrui. Tarde, et surtout Lacombe, ont dégagé tout ce que l'imitation supposait de proprement individuel — et, tout récemment, M. Guillaume a fortement montré que, dès l'enfance, l'imitation n'a lieu que par la mise en jeu de tendances et de prédispositions personnelles. Mais on.

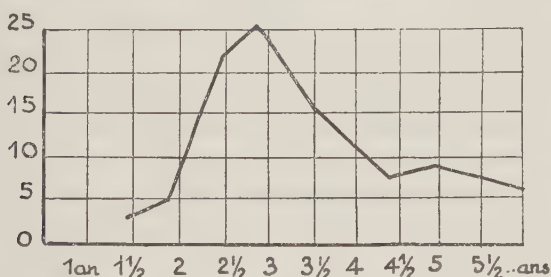


pourrait sans doute faire subir la même critique à tous les instincts « sociaux » sans exception, car dans tous on retrouverait à l'œuvre un certain coefficient personnel qui seul en explique la forme et le déclenchement. Si l'on veut en effet analyser n'importe quel acte social *concret* avec les circonstances particulières qui l'ont motivé, on se trouvera toujours en présence d'un résidu que les forces et les influences extérieures (géographiques ou sociales) sont incapables d'expliquer. Seuls, les dispositions particulières de l'individu considéré, ses goûts, ses aptitudes, l'état actuel de ses tendances, ont pu donner une efficacité décisive aux stimulants extérieurs. Le milieu propose et l'enfant dispose.

En vertu de quelle loi dispose-t-il ? Au nom, croyons-nous, de cette loi toute intérieure qui le pousse à glaner autour de lui ce qui lui est utile, à profiter des circonstances qu'il pressent favorables à sa croissance et à son progrès — et, au besoin, à les faire naître. Or, la nature se présente à lui sous une forme générale (grâce à un classement qui s'opère relativement vite et que l'on peut considérer comme achevé vers l'âge d'un ou deux ans) que nous nommerons, pour abrégé, le non-moi. Nous avons donné déjà plusieurs exemples des innombrables prises de contact entre l'enfant et ce non-moi, aboutissant toutes à quelque expérience utile pour l'individualité en gestation. Or, parmi ces prises de contact, certaines prennent peu à peu une importance de plus en plus grande ; ce sont celles qui mettent l'enfant en présence d'autres êtres humains : son entourage familial d'abord, ensuite les bébés de son âge. Mais ce n'est pas seulement vers 6 ou 7 ans, comme M. Piaget l'a cru, que l'enfant tend à utiliser la société de ses semblables pour son enrichissement personnel. C'est à partir de la 2<sup>e</sup> année, ainsi que le montre bien le graphique suivant, qui indique

la répartition des observations faites sur le besoin de s'attacher à d'autres (chez les petits garçons de Scupin (Ch. B., 186).

Par ailleurs, il convient de remarquer que le besoin culmine vers l'âge de 3 ans, pour décroître ensuite rapidement et se stabiliser à 4 ans 1/2 à un taux à peine supérieur à celui de 18 mois. Vers 4 ans, l'enfant éprouve beaucoup moins qu'à 3 ans, le besoin de se lier avec



d'autres — très probablement parce qu'il sent qu'il a peu à en attendre pour sa propre formation. C'est à cet âge que les enfants, après avoir fait la joie attendrie de leur mère, de leur nourrice ou de leur bonne par leur attachement et leurs caresses, commencent à se tourner résolument vers un monde étranger au milieu familial.

En résumé, nous considérons la sociabilité comme un aspect très intéressant de la formation personnelle de l'enfant : mais il en use comme de toutes ses autres fonctions, suivant ses disponibilités et ses possibilités actuelles, et elle ne nous semble pas devoir être érigée en loi distincte ; elle n'est qu'un aspect particulier de cette loi intérieure qui le pousse à faire son profit de tout ce que son milieu, choses ou gens, lui offre d'utilisable.

### 93. L'ORGANISME MENTAL

Les diverses manifestations enfantines que nous

venons de passer en revue semblent bien confirmer l'exis-

tence d'une force agissante qui préside dès l'enfance, et du dedans, au développement de l'individu.

Sans recourir à l'idée d'*entéléchie*, de Driesch, qui, selon la pénétrante critique de MM. Monakow et Mourgue (1), a le grave défaut d'être a-spatiale et d'échapper ainsi à l'observation, on peut évoquer ici la *hormè* de ces derniers auteurs, qui désignent sous ce nom la « tendance vers une adaptation créatrice de la vie sous toutes ses formes à ses conditions d'existence, tendant à assurer à l'individu le maximum de sécurité, non seulement pour le moment présent, mais pour l'avenir le plus éloigné ». La notion de cette « matrice des instincts », d'une portée peut-être métaphysique, est pourtant de nature positive, car elle résulte d'observations faites sur le développement normal et anormal des êtres vivants. Chez l'homme, ce principe d'auto-régulation des fonctions s'étend naturellement à son aspect moral ; la *valeur* de ce qui est ainsi sauvegardé, conservé, ou accru dans l'individu humain (MM. Monakow et Mourgue en découvrent des preuves dans l'intimité fonctionnelle de la substance nerveuse : V. notamment les photographies 16 et 17 relatives au cas Vogler p. 96 et 97) a tellement frappé ces observateurs, qu'ils ont choisi, pour désigner l'étape ultime de la *hormè* chez l'homme, le terme de *Syneidesis*. C'est en effet une sorte de « conscience biologique », qui conduit l'être humain à trouver en lui-même, ou dans le milieu extérieur, les moyens qui lui sont nécessaires pour s'adapter, soit aux situations nouvelles qui se présentent, soit aux situations futures que lui réserve son avenir. Ainsi que l'a fortement souligné M. Parodi, il possède éminemment « l'aptitude à éprouver, parmi ce que l'expérience lui fera rencontrer, ce qui est et ce qui n'est pas propre à le favoriser, à lui donner l'équilibre intérieur auquel aveuglement il aspire... (Car)

l'unité d'un être vivant n'est à aucun degré une unité arithmétique... c'est l'unité complexe d'une organisation et d'une adaptation, analogue à l'idée directrice qui ordonne et maintient les parties concourantes d'une œuvre d'art, unité de construction et d'harmonie » (2). Les vues du moraliste rejoignent ici les constatations de l'expérimentateur : « L'être vivant, écrit M. Piéron, n'est pas une juxtaposition d'organes, c'est un organisme, qui a son unité, et qui est impliqué tout entier dans chacun de ses actes, dans chacune de ses fonctions, solidaires les unes des autres (3). » Cette liaison étroite qui se manifeste entre les différents éléments, prend tout son sens quand on l'envisage dans l'intégralité de l'évolution individuelle. Les apparentes contradictions de l'enfant, comme celles de l'adolescent (4) « se fondent, remarque un excellent observateur de l'enfance, M. Cramaussel, dans l'unité... d'un développement (qui va) d'une finalité naturelle à une finalité consciente. Cette double finalité est un fait... Nul doute que, sans lui, l'enfant ne put rejoindre l'homme (5) ».

C'est peut-être l'aspect le plus intéressant de cette finalité que mettent en valeur les adaptations, tentées récemment, de la « théorie de la forme » à l'individualité mentale des enfants. Qu'il s'agisse de la théorie « personnaliste » de Stern (6) — de la *Denkpsychologie* de Bühler (7) — ou de l'application directe qu'en a faite Koffka (8), chacun de ces psychologues a visé, sous des noms divers, ce fait remarquable d'unification des pensées et de la conduite par laquelle l'enfant fait face, pour ainsi dire en bloc, à un événement. Le nourrisson qui fixe son regard sur une lumière apparue, le petit élève montessorien qui réussit un encastrement, l'enfant gâté qui combine quelque ruse, etc., chacun à sa manière, produit une « bonne forme », aussi simple et aussi effi-

cace que les circonstances le permettent, en polarisant ses forces physiques et mentales en vue du résultat à atteindre. Or, ces innombrables tentatives ne sont que la monnaie de cette pièce unique qui s'appelle le progrès mental. Le détail prépare l'ensemble, mais s'explique par lui.



## CHAPITRE V

### LA LIBERTÉ

On a beaucoup écrit

94. *LE RÉFLEXE DE LIBERTÉ  
CHEZ LES ANIMAUX*

sur la liberté, soit pour en affirmer, soit pour en contester l'existence. Rarement la question a été traitée sur le plan concret du libre arbitre. Mais jamais, semble-t-il, elle n'a été étudiée expérimentalement chez l'enfant. Jamais on n'a songé à déterminer par exemple le minimum de liberté matérielle et morale nécessaire à la réalisation correcte d'un travail, ni à observer les répercussions que peuvent avoir la contrainte physique, les soucis, les suggestions, les préjugés, sur le rendement intellectuel. A peine le problème a-t-il été effleuré dans les recherches sur la fatigue scolaire. Force nous est donc de nous référer d'abord au seul domaine exploré scientifiquement : la psychologie animale. Ici, nous possédons, grâce aux travaux classiques de Pavlov sur les réflexes conditionnels, une indication précise, à savoir le trouble apporté par la suppression de la liberté des mouvements. Un des chiens, sur lesquels Pavlov expérimentait, présentait les signes d'une émotion violente et incoercible dès qu'il était attaché sur la table d'expérience ; il fut impossible, durant des mois, de l'amener à un état de calme permettant les observations. On le plaça dans toutes les conditions possibles pour favoriser la cessation du phénomène ; peine perdue, tant qu'on ne fut pas décidé à le délivrer entièrement (1). Pavlov en conclut (sur une

contre-épreuve décisive qui amena le retour des mêmes phénomènes après une disparition passagèrement obtenue par un dressage violent) à l'existence d'un *réflexe de liberté* auquel il fallait attribuer les effets constatés : sa force est telle, qu'il en arrive à inhiber ou à refouler l'instinct de nutrition. Notons d'ailleurs que Claparède avait observé le même instinct à l'œuvre chez les guêpes, et dans un Saint-Bernard qu'il possédait (2), Buffon l'a noté chez des renards (3).

Sans doute, toute extrapolation de l'animal à l'homme est délicate. Mais n'a-t-on pas des raisons de penser que le réflexe de liberté doit être encore plus puissant dans l'individualité humaine ? Si l'on tient compte des nombreux mouvements spontanés que l'on peut observer chez les nouveau-nés, de leur irritation quand on prétend emprisonner leurs membres, et des réactions bien connues des enfants plus âgés à qui l'on prétend imposer à tort ou à raison quelque contrainte, la réponse ne fait guère de doute.

#### OBSERVATIONS

##### *Mouvements spontanés chez le nouveau-né*

« 12 mars, naissance à terme, sexe masculin, constitution normale, poids moyen. Dès le premier jour (on observe) un certain nombre de mouvements définis se rapportant à la fonction de nutrition. Préhension buccale du doigt qu'on lui présente. Tend la tête en bâillant vers la poitrine de la personne qui le tient, cherchant le sein sans doute. Mouvements des bras non coordonnés ; se heurte la figure avec ses doigts... [On pourrait ajouter : crisper le visage, crier, vagir, serrer le doigt, agiter les jambes] (Espinass : Observations sur un nouveau-né, *Ann. de la Faculté de Médecine de Bordeaux*, 1883, p. 383).

« Je regarde les mouvements des petits enfants comme dus en grande partie à l'action spontanée des centres. » (Bain, *Senses and intellect.*, chap. I) (cité par Co., 27-28).

Perez donne, avec raison, comme d'observation courante, la satisfaction intense que « même avant l'âge de 2 mois,

l'enfant éprouve à *remuer* dans son berceau bras et jambes... Ses tendances motrices s'accusent par un exercice incessant ». (Pe., I, 52.)

La petite fille de Taine, (« vers 3 mois 1/2, couchée sur le dos ou sur le ventre, pendant des heures entières, s'agitait des 4 membres et poussait une quantité de cris et d'exclamations variés..., rien que des voyelles..., cela dura ainsi plusieurs mois » (cité par Pe., I, 52.)

La plupart des parents ont pu faire des remarques analogues. Or, de ces innombrables actions, il en est un certain nombre que l'on ne peut attribuer ni à une excitation périphérique ni au déclenchement automatique d'un réflexe, et leur proportion croît respectivement avec l'âge. Ce sont des exercices spontanés qui émanent d'un besoin profond, car leur arrêt par l'adulte provoque souvent des grognements ou des crises de larmes. On trouvera, dans l'ouvrage de Monakow et Mourgue déjà cité, la description *fonctionnelle* de l'acte visuel, qui ne comprend pas moins de douze étapes. La spontanéité se manifeste dès la quatrième (p. 6 et 7). En ce qui concerne le comportement nerveux général, les mêmes auteurs ont distingué 8 sortes de mouvements qui se manifestent totalement ou partiellement avant un an. Parmi ceux-ci, cinq ont une origine interne : mouvements du tronc et des jambes, prise de la nourriture, mouvements adaptés à un but et mouvements expressifs ; on ne peut les provoquer de l'extérieur chez l'enfant, et, si on s'oppose à eux, il réagit par des mouvements violents, des pleurs, ou des cris : (*loc. cit.*, p. 11-12). On pourra lire, un peu plus loin (p. 15 et 16), une excellente description des progrès de la myélinisation, à peu près terminée au cours de la deuxième année. En ce qui concerne le cerveau de cet âge, notamment, « la question de volume mise à part, (il) ne diffère pas de celui de l'adulte ». Cette dernière observation est capitale : à deux ans, neurologiquement, l'enfant peut se suffire. On peut en induire qu'à partir de ce moment, le développement mental, notamment sous la forme de la possibilité du *choix* des réactions, prend son plein essor (A.).

95. UTILITÉ  
DU « LAISSER-FAIRE »

Il est sans doute toujours bon de laisser leur liberté physique aux nouveau-nés : la technique de l'emmaillotage a subi peu à peu une évolution dans ce sens, favorisée par une pédagogie instinctive qui pressentait la malfaisance des gênes ou des entraves, et le trouble qu'elles peuvent apporter

dans le développement physique. Mais arrive vite le moment où le bébé fait clairement comprendre à son entourage que lui seul est capable de réaliser certains progrès, une fois que les mécanismes rudimentaires en sont au point (car on sait que la mise en jeu de son « équipement héréditaire » se fait successivement, au fur et à mesure de la myélinisation des nerfs). Malgré les dures leçons qu'ils reçoivent de la part des choses (et malheureusement parfois aussi des parents), les enfants s'obstinent à vouloir apprendre eux-mêmes à marcher, à courir, à manger, à manier et à transporter tous les objets à leur portée, etc. ; l'enfant prétend ainsi faire, tout seul, une expérience que personne ne peut faire à sa place. D'ailleurs, au fur et à mesure que ses activités se compliquent, il devient plus exigeant dans les jeux que lui propose l'adulte, se désintéressant rapidement de ceux qui ne laissent pas une marge suffisante à son activité propre.

## OBSERVATIONS

*Marche*

L'enfant qui se plaît tant à marcher seul, quoique à ses risques et périls, se fâche sérieusement si l'on s'obstine à lui imposer une aide, quand il a envie de courir en liberté. (Pe., I, 77-78.)

*Activités diverses*

Les enfants en général, aiment à faire eux-mêmes ce qu'il leur a fallu jusque-là laisser faire par d'autres ; c'est pourquoi ils veulent prendre leur nourriture de leurs propres mains et ne veulent pas se laisser manier par d'autres pour s'habiller, se laver, etc. (Tiedemann, cité Pe., I, 134.)

*Le goût de la libre invention dans les jeux*

« Un jour, croyant beaucoup intéresser un de mes neveux, âgé de 3 ans et 4 mois, je lui dis que nous allions *faire* l'Adour, avec le pont et les peupliers de la rive. Du bout de ma canne, je traçai sur le sol une longue ligne creuse. Je détachai quelques branches d'arbustes et les enfonçai des deux côtés de cette

petite tranchée, quelques cailloux entassés servirent de pile au pont improvisé avec le couvercle d'une boîte, je demandai à mon neveu si c'était joli. Il me répondit : « Non, ce n'est pas joli. » (L'oncle alors fait couler de l'eau dans le lit de l'Adour et fait même voguer un bateau, mais)... mon neveu s'écria : « Mais il n'y a pas de bateaux sur l'Adour ! C'est sur la Garonne ! Et ils ne vont pas ainsi sur la Garonne. Non ! ce n'est pas amusant cela, tonton. » (Pe., I, 322.) (Cette vive critique nous paraît résulter moins de la maladresse de la reproduction, que de l'irritation sourde de l'enfant, qu'on avait privé du plaisir de trouver lui-même et d'exécuter son jeu ; composé par lui-même, le « fleuve Adour » eut été jugé très beau. Mais il eut fallu que la libre imagination ait précédé la fabrication, alors qu'ici, la fabrication prétendait violenter l'imagination. Il n'y a d'activité agréable que là où la spontanéité peut trouver son compte.)

Le meilleur du plaisir du jeu provient de la liberté qu'il implique : l'enfant éprouve une griserie particulière à se sentir cause libre de ses actes (Q., 53 à 60, *passim*.)

#### *Conséquences du refoulement d'un désir*

« Sais-tu ce que je ferai quand je serai très grand ? disait un petit bonhomme de 4 ans. J'irai dans une boutique, j'achèterai un *bun* (gâteau aux raisins secs) et j'en mangerai tous les raisins secs (on avait défendu à cet enfant de manger les raisins séparément ). (S., 382.)

#### *Désobéissance raisonnée à la suite d'une défense inopportune*

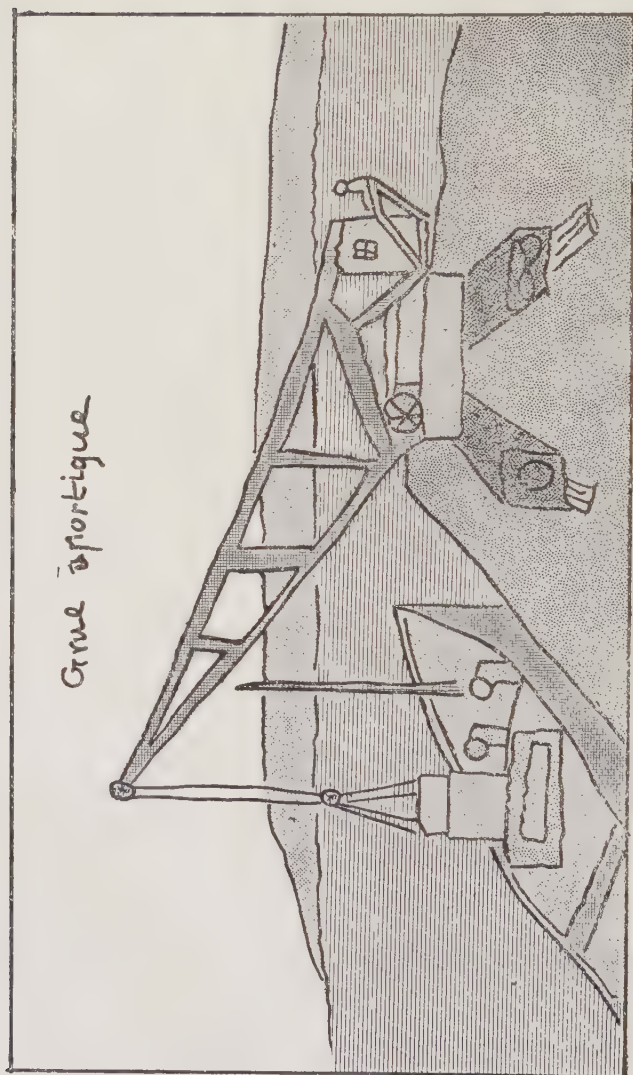
R. (à 4 ans et 6 mois environ) se promenait dans le parc de Frederiksberg ; elle demanda la permission de faire seule le tour par une allée. Sa mère craignant qu'elle ne se perdit, le lui interdit ; mais R. le fit quand même et cria triomphante : « J'ai fait le tour toute seule ! » Pourtant elle ajouta, tandis qu'elle s'approchait lentement de sa mère : « Oui, je pense que tu vas me dire qu'il ne faut pas le faire une autre fois, et cela je peux te le promettre. » (R., 208.)

(L'interprétation est aisée : « Je n'aurais pas pu te le promettre la première fois, car je sentais que cette expérience m'était nécessaire — même au risque d'une punition. » C'est là l'histoire de bien des « désobéissances », comme la source de bien des fraudes, mensonges et révoltes qui ont pour cause une défense maladroite ou arbitraire.)

#### *Spontanéité des premiers dessins*

L'examen des dessins successifs d'un enfant, par exemple de ceux que donne M. Luquet dans son ouvrage déjà cité, fait apparaître l'impossibilité d'enseigner réellement le dessin au tout

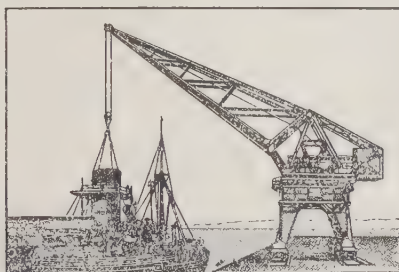




jeune enfant, l'origine individuelle de ses interprétations, et l'avantage certain qu'il y a à laisser faire l'enfant dans sa conquête graphique du monde.

### *Utilité d'une libre interprétation*

La comparaison de ces deux dessins (à gauche la « copie » à droite l'original, qu'en a librement donné G. à 8 ans 1/2) montre bien la supériorité d'une libre imitation sur le copiage pur et simple. L'ensemble est nettement plus clair, grâce à la possibilité pour l'enfant d'utiliser ses souvenirs visuels de bateaux vus



du haut d'une jetée, d'où il s'est plusieurs fois embarqué (A.). [Il faut noter que les deux dessins sont reproduits à leur dimension réelle]. (Constamment d'ailleurs les libres dessins de l'enfant présentent des interprétations analogues qui lui permettent d'exprimer clairement sa pensée, dont l'expression serait gênée par une copie trop exacte. Le cas est fréquent dans les dessins donnés par Luquet.)

### *L'interrogation chez l'enfant*

On a remarqué que parfois l'interrogation enfantine, est moins un besoin de contrôler, que de contredire pour « conserver son indépendance ». Avec l'interrogation, l'enfant « paraît d'abord essayer un nouvel instrument d'action... C'est son pouvoir de se faire répondre qu'il exerce ». Tendance qui prend aisément un aspect pathologique, sous la forme d'une « impuissance radicale à s'assurer par (lui-même) de (ses) pensées ». (Doute névropathique). Le déterminisme est l'aboutissement normal de la liberté dérégulée. (WALLON, L'interrogation chez l'enfant. *Journal de psychologie*, numéro spécial, 15 janvier-15 mars 1924, p. 170-182.)

### *Meilleur rendement de l'imitation libre*

Quand l'enfant imite de lui-même, sans qu'on l'y pousse, certains mouvements périodiques (par exemple : tourner la tête dans un sens, puis dans l'autre, frapper dans ses mains, dire :

*mi-mi*), le rythme et la coordination sont bonnes, et l'enfant s'observe lui-même. Si on effectue devant lui ces mêmes mouvements, il les réalise sans aucun rythme; la coordination est mauvaise et l'enfant se met à observer l'observateur. Le nombre des répétitions diminue (sauf pour frapper des mains). (Observations de GUERNSEY : *Eine genetische studie uber Nachahmung Zeitschrift Psychologie*, vol. CVII, 1928.) (Ch. B., 72.)

96. LA PHASE  
D'ENTRAÎNEMENT  
ET LA FAUSSE FATIGUE

Dans les observations  
que Mme Montessori nous a  
livrées, figure un phéno-  
mène auquel elle a donné le

nom de *fausse fatigue*, et dont l'interprétation semble aisée, d'un point de vue génétique.

Dans les classes montessoriennes, les maîtresses ont remarqué que la phase de « grand travail », qui dure de une heure à une heure et demie, et durant laquelle les élèves s'intéressent d'une façon intense et continue à un travail nouveau et difficile, ne s'établit pas tout de suite. Il y a d'abord, au début, une période de calme et de travail aisé, qui peut se prolonger pendant trois quarts d'heure ou une heure : les enfants se donnent alors à des travaux faciles et déjà connus. Or, au bout de ce temps, un flottement s'établit dans la classe :

« L'enfant cesse de travailler, écrit Mme Montessori, il tourne autour de la salle, il semble moins calme et présenterait à première vue le caractère de la fatigue. Mais, après quelques minutes, il entreprend un travail beaucoup plus difficile, et y persiste, avec une intensité d'attention témoignant qu'il se trouve à l'apogée de son activité. » D'après une autre description : « A 10 heures (après une heure de classe), il y a un moment de grand déplacement. Les enfants sont agités, ne travaillent à rien, ne cherchent pas d'objets. L'impression est celle d'une classe *fatiguée* qui commence à se désordonner. Après quelques minutes, l'ordre le plus parfait est établi, les enfants sont entièrement plongés dans un travail intense. Ils ont choisi des occupations nouvelles et difficiles. »

En résumé, nous nous trouvons en présence d'abord

d'une activité moyenne, ensuite d'un fléchissement et enfin d'une activité intense. A notre avis, ces trois phases forment un tout et les deux premières préparent la troisième. La phase de travail facile est en quelque sorte une phase de démarrage : l'organisme physique se met en train, s'échauffe lentement et sans violence, en faisant appel aux mécanismes déjà appris et familiers. Mais il se lasse, au bout d'un certain temps, de cette pure répé-



|                  |                                      |                |             |                                                     |                                  |
|------------------|--------------------------------------|----------------|-------------|-----------------------------------------------------|----------------------------------|
| Entrée = 9H-9H30 |                                      | 9H-10H         | 10H         |                                                     |                                  |
| Céline           | Travail déjà connu et répété, facile | Fausse Fatigue | 10H à 11H30 | Période de grand travail (trav. nouveau, difficile) | Cessation du travail<br>Sérénité |

(d'après l'observation de la Signorina Maccherini M II 56)

tition : une sorte de désarroi survient, durant lequel l'enfant est en quête d'une activité plus intéressante. C'est ce que Mme Montessori nomme la fausse fatigue. Que se passe-t-il alors en lui ? Il vient d'expérimenter sa force, il a pris confiance en lui-même ; il lui faut maintenant du nouveau, *mais pas tout de suite*. Cette pause est essentielle. Il s'y prépare en effet à l'effort qui va venir ; en lui s'organise le schéma moteur, et visuel, de l'activité prochaine. Il prépare ses ressources mentales et les adapte progressivement à un travail qu'il pressent seulement, qu'il imagine confusément, et qui se précise peu à peu dans son esprit. Il lui faut pour cela un certain temps, pendant lequel il circule dans la classe, bavarde, s'excite intérieurement, invisiblement. Enfin le voilà prêt, mûr pour le grand travail.

Telle nous paraît être la signification de la « fausse fatigue » : une libre préparation à un travail plus difficile. Dans cette phase, l'indépendance de l'enfant doit être respectée, car c'est en lui seul qu'il peut élaborer le secret de ses actes futurs ; lui seul peut sécréter l'indispensable ferment de son activité : l'intérêt — et toute intervention risque de compromettre cette maturation. Au reste, l'observation suivante fait bien apparaître cette nécessité de laisser libre de ses gestes l'enfant, qui s'apprête, pour ainsi dire, à un nouveau bond ; si cette phase est troublée, la période de travail n'a pas lieu :

Si dans la période de fausse fatigue, à 10 heures, la maîtresse inexpérimentée, interprétant comme désordre le phénomène de suspension ou de préparation au grand travail, intervient, rappelle la classe à l'ordre, la fait reposer, etc., alors l'agitation persiste et le travail ne s'organise pas. Les enfants ne sont pas calmes, ils restent dans un état anormal, c'est-à-dire que s'ils sont interrompus dans leur cycle, ils perdent tous les caractères qui sont liés à une *fonction intérieure* régulièrement et complètement accomplie.

Il faut noter d'ailleurs que, peu à peu, une classe habituée à ce libre entraînement au travail arrive à supprimer la phase de fausse fatigue. A ce moment « les enfants travaillent avec ordre, constance et discipline, d'une manière permanente, naturelle. Le pivot d'une telle construction de la personnalité a été le travail *libre* correspondant aux besoins naturels de la vie intérieure ; par conséquent, le travail intellectuel prouve qu'il est la base de la vie intérieure ». (M., I. 163.)

(Il convient de rappeler ici les exemples donnés plus haut d'auto-régulation (§ 85) : leur analyse montre que les résultats obtenus sont dus évidemment à la liberté laissée aux enfants considérés).

Des observations analogues ont pu être faites avec de grands élèves (17 à 19 ans). Les classes où l'on travaille le mieux sont celles où, au bout de 10 minutes environ (donc beaucoup plus vite qu'avec les enfants), un certain relâchement se manifeste dans l'attention de plusieurs. Mieux vaut alors ne pas insister, ramener l'explication ou la discussion en train à des sujets faciles et familiers — car peu après (3 à 5 minutes) — la classe se reprend à la tâche et l'on obtient d'elle une attention soutenue



et une vie nouvelle qui donne l'impression nette d'un bon rendement intellectuel. Les quelques minutes de détente ont servi à préparer obscurément et d'une manière impossible à déterminer exactement, car elle varie avec chaque élève, le coup de collier consécutif. (A.)

97. *LE CHOIX DU TRAVAIL*  
*OU DE L'ACTIVITÉ*

Si l'on permet à l'enfant de choisir lui-même son travail, d'heureux effets en résultent indéniablement. C'est ainsi, nous l'avons vu, que se produit l'auto-régulation (§ 83) : les exemples que nous donnons ci-dessus, montrent particulièrement bien que la liberté en est une condition essentielle. Mais ce qu'il convient de remarquer, c'est l'attrait exercé sur la plupart des enfants par la possibilité de choisir eux-mêmes le moment où ils s'appliquent à tel ou tel travail. Nous en donnons plus loin un exemple, caractérisant bien l'état d'esprit des enfants qui ont connu le plan Dalton, la méthode de Winnetka, ou tout autre régime libéral. Cependant, il faut remarquer qu'il ne convient pas également à tous les esprits. Une enquête a révélé qu'un dixième environ des élèves d'une école Dalton préféraient l'ancienne méthode autoritaire : il y a, chez les enfants, des esprits plastiques et conventionnels (1). Par ailleurs, les enfants de 8 à 12 ans ne s'accomoderaient pas toujours de la *liberté absolue* du choix : ayant soumis personnellement pendant deux ans, un enfant de 7 ans aux deux régimes (programme fixe, ou choix par lui de la tâche qu'il préfère), il a, pendant un an, sur nos questions, déclaré nettement préférer le régime de la liberté. Puis, pendant trois mois, il a réclamé de lui-même un programme, pour revenir ensuite, depuis huit mois, au régime du choix. Il faut donc tenir compte, soit des caractères, soit des phases de leur évolution et prévoir, en cas de désir, un programme précis qui serve de cadre

lorsque les joies et les bienfaits de la liberté sont épuisés. Mais c'est *librement* que l'enfant doit demander et accepter ce cadre.

## OBSERVATIONS

*La liberté source d'auto-régulation*

Un enfant qui, au commencement, pouvait à peine concentrer son attention, trouva une issue à cet état de choses dans un des groupes d'objets les plus complexes du matériel, celui que nous appelons les longueurs ; il joua continuellement avec toute une semaine ; il apprit à compter et à faire des additions simples. Successivement, il s'intéressa aux cylindres, aux emboitements, aux objets les plus simples et à toutes les parties du système. (M., II, 52.)

(Un autre enfant de 5 ans)... Dans les premiers jours, il était un ennemi pour nous, parce qu'il voulait travailler, mais n'était satisfait d'aucune occupation. Il disait de tout : « C'est un jeu », il se promenait dans la classe et dérangeait tous ses compagnons. *Enfin il s'intéresse au dessin...* On le laisse libre de faire ce qu'il désirait... (*Aussitôt*) *la discipline s'établit pour ainsi dire tout d'un coup* quand il s'intéressa à (ce) travail... La discipline se maintint, se perfectionna, *tandis que croissait l'intérêt de l'enfant pour toutes sortes d'occupations*. En effet, une fois l'intérêt éveillé par le dessin, il prit spontanément les barres de longueur, puis les emboitements placés et passa, peu à peu, à tous les exercices des sens, que la maîtresse avait négligés. Il les *choisissait* dans un ordre inverse, allant presque exactement des exercices les plus difficiles aux exercices les plus élémentaires. (M., II, 54).

(Remarquons ici un certain *apriorisme* dans le classement des jeux montessoriens, car, pour l'enfant considéré, les jeux désignés comme les plus difficiles furent considérés par lui comme plus faciles et l'étaient réellement.)

*Les joies stimulantes venues du libre choix d'un travail*

Jean a 12 ans. Il a été formé de 3 à 9 ans par les principes de la *Nouvelle Éducation*... (puis il a été séparé et remis aux méthodes anciennes). Quand il retrouve sa maman, celle-ci le questionne) : « Est-ce que tu préfères travailler comme avant ou comme maintenant... — Naturellement, maman, travailler comme nous travaillions avant. Remarque que j'aime beaucoup travailler, que ça m'intéresse beaucoup, j'ai donc moins de peine qu'un autre à m'astreindre à la méthode du lycée. » Puis après un moment de réflexion : « Vois-tu, je crois que pour faire le travail du lycée, il faut avoir envie de travailler, tandis

qu'autrefois, dans notre petite école, tous les enfants aimaient travailler. Tu ne peux pas te figurer ce que ça représente, l'idée de choisir son travail, on en fait vingt fois plus. Mais quand on dit ça, personne ne vous croit, et c'est stupide, parce que si on réfléchissait un tout petit peu, on comprendrait qu'on ne peut pas faire éternellement le même travail. On est obligé, au total, d'arriver à traiter tous les sujets. *Mais on les traite dans l'ordre qu'on a choisi, et on est content.* » (Mme T.-J. Guéritte, *la Nouvelle Éducation*, janvier 1931, p. 13.)

(Il y a d'ailleurs une raison générale à laisser les enfants libres de choisir leur objet d'étude : c'est que l'adulte est la plupart du temps, incapable de prévoir ce qui les intéresse. C'est ce que montrait l'exemple montessorien ci-dessus, et ce qui apparaît dans les observations suivantes.)

#### *Choix imprévu de l'attention spontanée*

A l'âge de 5 ans et 7 mois, R. fit une promenade avec moi dans un bois et elle découvrit elle-même des noix de Galle sur une feuille de hêtre et des nids de pucerons sur un sapin et me demanda ce que c'était. (R., 164.)

Lorsque R., avait 4 ans et 6 mois, nous sortîmes un jour pour voir les expositions de jouets à l'occasion de Noël. Elle fut captivée par toutes les vitrines où étaient exposés des poupées, des sucreries... des jouets, des images colorées. Par contre, malgré leurs fortes couleurs et leurs splendeurs rutilantes, elle passa avec indifférence devant les belles fleurs d'un fleuriste et devant de nombreux abat-jour de couleurs voyantes. A un moment donné, elle demanda comment on appelait une anguille fumée ; mais, en général, elle ne s'occupait ni de poissons, ni de viandes, ni de pain, ni de gâteau (R., 162.)

Ce devrait être une bana-

98. LE CHOIX DES MÉTHODES lité d'affirmer qu'une fois

un but fixé à l'activité intellectuelle, chaque esprit y parvient par ses propres moyens. Déjà, W. James avait symbolisé ces conditions individuelles par un schéma significatif (1), destiné à représenter les diversités d'images (ou de pensées) mises en jeu dans les processus mentaux foncièrement identiques, dans leur point de départ comme dans leur résultat. Mais le phénomène doit, *a fortiori*, être encore plus marqué chez les enfants, à qui le milieu social n'a pas encore inculqué des méthodes

communes de pensée — en admettant qu'il y réussisse un jour. C'est par des voies et des moyens strictement personnels que s'opèrent les progrès de son esprit, et l'enfant ne travaille efficacement que s'il reste libre d'employer les procédés qui lui conviennent. Le monde se présente à lui comme un amas énorme de problèmes plus ou moins complexes qu'il doit débrouiller successivement et selon un ordre connu de lui seul, à coup d'hypothèses : toutes ne réunissent pas ; mais sa pensée doit toujours rester indépendante, car, ici non plus, il n'y a pas de règles pour faire naître dans l'esprit ces « idées lumineuses » dont l'enfant, plus que tout autre, a besoin. Pour lui, en effet, presque tout pose un problème nouveau — qui reste à résoudre par une divination personnelle suivie de vérifications (celles-ci étant appropriées non seulement à l'objet, mais surtout au niveau mental du chercheur).

Nous nous contenterons de citer ici trois exemples appartenant à des âges très différents, et montrant comment l'adulte peut intervenir maladroitement (exemples 1 et 2) ou peut mal apprécier la valeur réelle d'une activité (exemples 2 et 3). De ces trois exemples se dégage en effet, cette idée que, dans tout travail, moyen et but forment un tout, variable selon les individus : si l'on procure à l'enfant le but sans lui laisser la liberté des moyens — soit en le privant d'organiser lui-même ces moyens, soit en les remplaçant par d'autres — l'enfant est frustré, déçu, dans la situation où aurait été Pasteur, si un professeur bienveillant lui avait tout de suite procuré les 60 grammes de phosphore qui lui donnèrent tant de peine à être obtenus par analyse des os. Les méthodes de travail n'ont pas seulement une valeur de moyens, surtout pour les enfants ; elles sont par elles-mêmes éducatives, à condition qu'on les invente, ou qu'on les découvre soi-même librement.

## OBSERVATIONS

Une mère lisait un jour une poésie à un petit garçon âgé de 6 ans : « Je crains que tu ne comprennes pas, mon chéri. — Oh ! oui, maman, je pourrais très bien comprendre si seulement tu voulais ne pas m'expliquer... » (S., 80.)

... Les enfants s'étaient réunis autour d'une cuvette pleine d'eau où il y avait des jouets flottants. Nous avions à l'école un enfant de 2 ans  $1/2$  ; il était resté tout seul en arrière et on le voyait arrimé par une évidente et intérieure curiosité. Je l'observais de loin avec intérêt : il chercha d'abord à s'approcher des autres enfants, les poussa de ses petites mains ; puis, comprenant qu'il n'aurait pas la force de pénétrer dans le groupe, il y renonça et regarda autour de lui... Il (aperçut) une petite chaise..., alla la prendre avec une figure illuminée de joie ; mais, juste à ce moment-là, l'institutrice le prit dans ses bras brutalement (ou gentiment peut-être d'après elle) et lui fit voir la cuvette par-dessus le groupe des enfants, en lui disant : « Viens cher petit, regarde toi aussi, le pauvre ! » Certes l'enfant, en voyant le jouet flottant, n'éprouva pas la même joie qu'il était sur le point d'avoir, en supprimant l'obstacle par ses propres forces... Sur sa petite figure s'éteignit cette expression de joie, d'anxiété, d'espoir qui m'avait tant intéressée, et se peignit l'expression stupide de l'enfant qui sait comment un autre agira pour lui. (M., I, 32-33.)

« S'intéressant surtout aux transformations de la matière, le normalien Pasteur s'exerçait à devenir préparateur. Les difficultés le stimulaient. Comme on se contentait dans le cours de chimie d'exposer les procédés nécessaires pour obtenir le phosphore, et que l'on reculait devant la longueur du temps exigé par la manipulation quand on veut avoir ce corps simple, P., avec son instinct de patience et son besoin de contrôle, acheta des os, les brûla, les réduisit en cendres très fines, traita ses cendres par l'acide sulfurique et termina tout minutieusement. Quel triomphe lorsqu'il eut 60 grammes de phosphore extrait des os et qu'il put étiqueter ce mot *phosphore* sur un flacon ! Ce fut sa première joie scientifique.

Pendant qu'il méritait d'être appelé avec une ironie de camarade, un pilier de laboratoire, d'autres élèves plus préoccupés d'examens, le dépassaient. Le doyen actuel de la Faculté des Sciences, M. Darboux, a retrouvé dans les registres de la Sorbonne que Pasteur avait été classé le 7<sup>e</sup> aux examens de licence. *Deux autres élèves ayant obtenu la même note que lui, le jury, composé de Dumas, de Balard et de Delafosse, ne proclama son nom qu'après celui de ses deux camarades.* (*Vie de Pasteur*, par Vallery Radot, Hachette, 1929, p. 36.)



Depuis dix ans environ,  
 99. LA LIBERTÉ des expériences organisées  
 DANS LE TRAVAIL COLLECTIF par M. Roger Cousinet, en  
 vue du travail collectif chez des écoliers de neuf à douze  
 ans, ont notamment fait apparaître la nécessité de laisser  
 la plus large initiative à l'enfant, (qui pourtant éprouve  
 à cet âge le désir et même le besoin de travailler en  
 groupe), — et ce, sous peine de priver son activité de son  
 meilleur ressort.

La technique du travail libre par groupe, « consiste  
 essentiellement à permettre aux élèves d'une classe ou  
 d'une école *de se grouper suivant leurs affinités* ». Les  
 groupes se composent donc spontanément ; nul n'est tenu  
 d'y entrer, ni même d'y rester malgré lui : « les enfants  
 se groupent *en toute liberté* et pendant toute la durée de  
 l'expérience, *on permet à chacun de changer de groupe*.  
 Le maître n'intervient jamais pour obliger un enfant à  
 entrer dans un groupe ou à en sortir ». En outre, le maître  
 n'apporte son aide au travail des enfants que s'ils le lui  
 demandent. « Il laisse les enfants travailler seuls, il ne  
 les dirige pas, ne les guide pas, ne leur donne aucune aide  
 quelle qu'elle soit, sauf lorsque les enfants lui posent des  
 questions ». Enfin, le travail « est fait librement par les  
 enfants qui demandent au maître, le cas échéant, les  
 explications dont ils ont besoin ». On forme ainsi des  
 collections, on étudie des gravures « relatives à l'histoire  
 de l'habitation, des vêtements, de l'éclairage, etc... » ; on  
 fabrique les objets décrits, on reconstitue des scènes his-  
 toriques ; le travail littéraire « consiste en une composi-  
 tion française libre que les enfants écrivent quand il leur  
 plaît et reproduisent sur un cahier spécial ». Il est difficile  
 de respecter davantage la spontanéité enfantine ; or,  
 cette méthode de travail fonctionne normalement depuis  
 une dizaine d'années dans de nombreuses écoles ardeen-

naïses, et on n'a eu qu'à se louer des résultats obtenus.

Cependant, une expérience encore plus hardie fut tentée : en 1923, M. Cousinet a voulu substituer au travail scolaire un travail analogue au jeu, un *travail-jeu*, « de telle façon que les enfants travaillent comme ils jouent et ne fassent plus aucune distinction entre le travail et le jeu ». Naturellement, le jeu étant une activité libre, « les enfants travaillent à leur guise où ne travaillent pas... choisiront le travail qui leur plaira, travailleront aussi longtemps qu'il leur plaira et cesseront de travailler quand il leur plaira ». De pareils principes pourraient soulever bien des inquiétudes ; or, déclare M. Cousinet, *toutes les expériences montrent qu'ils travaillent toujours*. Cependant, avec toute la loyauté d'un expérimentateur, il reconnaît que le système s'est heurté à trois difficultés principales : la pauvreté d'observations des enfants livrés à eux-mêmes, la difficulté d'une coopération suivie, et une certaine répugnance à la rédaction des faits observés. Ces échecs partiels de la méthode constituent des indications extrêmement précieuses : les bienfaits de la liberté ont des limites, et l'action de l'adulte s'avère comme bienfaisante dans d'assez larges limites à l'égard d'enfants entre 9 et 12 ans (âge des écoliers de M. Cousinet). On peut se demander d'ailleurs, si, au rebours précisément de ce qu'on croit généralement, l'utilité de l'enseignement magistral ne croît pas avec l'âge. A peu près nul au début de la vie, le besoin d'un aide, d'un guide, d'un directeur et d'un « enseigneur » se fait de plus en plus sentir pour atteindre son point culminant dans les classes d'examen et de concours (c'est-à-dire au moment des « tests » sociaux plus ou moins artificiels qui sont alors mis en jeu), — sans que le guide intellectuel puisse pourtant jamais prétendre, même alors, se substituer à l'effort personnel de l'élève, qui reste toujours le principal acteur.

C'est un lieu commun de  
100. *LE SECRET DE L'ACTION* dire que l'enfant est un être mystérieux où sommeillent les forces inconnues de l'avenir ; mais c'est également une erreur commune que de ne tenir aucun compte de ce fait, et de vouloir enfermer dans des cadres précis ce mystère en action. Rien n'est plus paradoxal que la complexité et la minutie des règles qui se proposent de codifier le cheminement de cette pensée jeune et délicate, qu'elles blessent, découragent et éteignent. C'est ne tenir aucun compte de l'imprévisibilité de son expansion normale. Ainsi, qu'il s'agisse du choix du sujet, de la mise en train, de l'élection des méthodes, ou de la réalisation du travail lui-même, partout apparaît la nécessité de laisser libre dans la plus large mesure celui-là qui en est le meilleur, sinon le seul juge : le travailleur lui-même. L'avenir de l'enfant est en lui-même : il n'est pas dans le cerveau des pédagogues.

## CHAPITRE VI

### LA LOI D'ORIGINALITÉ

#### 101. LA PLUS GÉNÉRALE DES LOIS PSYCHIQUES

Les quatre lois que nous  
venons d'étudier sont tou-  
tes sous la dépendance

d'une cinquième, qui est la loi d'originalité. On ne peut pas observer, du point de vue fonctionnel, un type quelconque d'enfant sans lui reconnaître des caractéristiques qui l'individualisent et l'opposent à tout autre. Autant de types que d'enfants, telle est la constatation à laquelle conduit, soit l'observation des enfants, soit l'étude des modalités d'exercice de leurs diverses fonctions, soit celle de leur précocité ou de la rapidité de leur évolution, soit celle des différences dans l'apparition ou la prédominance des intérêts ou des émotions. C'est le grand problème de la Caractériologie : aucun enfant n'est soumis à une loi identique de développement, telle est la loi à laquelle nul n'échappe. C'est pourquoi Cellerier a pu dire que la plus générale des lois en psychologie, c'est qu'il n'y a pas de loi invariable pour l'évolution d'un être donné — chacune étant relative à l'individu considéré (I). Et c'est pourquoi aussi la vraie pédagogie se moque de la pédagogie.

#### 102. VIE PRÉNATALE

Dès la vie intra-utérine  
l'enfant manifeste son exis-

tence propre, soit en opposant sa vie personnelle à celle de sa mère par des mouvements spontanés — soit en

manifestant, dès cette période, un comportement qui permet parfois de présager quel sera son caractère futur. En ce qui concerne les réactions indépendantes du fœtus, elles sont d'observation banale pour les mères attentives. M. Luys en a donné la description suivante :

« Dès le 4<sup>e</sup> mois, on peut reconnaître que le système nerveux commence à réagir et à révéler la vitalité des différents appareils qui le constituent. On sait, en effet, que dès ce moment, le fœtus est sensible à l'action du froid, qu'on peut développer ses mouvements spontanés en appliquant la main refroidie sur le ventre de la mère ; on sait aussi qu'il opère des mouvements spontanés, pour se soustraire à des pressions qui le gênent et qui mettent en jeu sa sensibilité. » (M. LUYs, *le Cerveau et ses fonctions*. Cité par Co., 7). — D'après Cabanis, le fœtus serait également sensible à certaines impressions de lumière et de son (Rapp. 10<sup>e</sup> m. 2<sup>e</sup> section : *Des premières déterminations de la sensibilité*. Cité par Co., 7).

S'agit-il de purs réflexes ? Ce n'est pas l'opinion de Compayré, qui observe avec raison que ces mouvements sont lents et comme concertés. En tout cas, « à côté de ces mouvements provoqués, il y a aussi... des contractions musculaires spontanées, les premiers trémoussements de l'être qui vit et qui commence à se mouvoir » (Co., 7). Or, il est également d'observation courante chez les mères, que ces mouvements sont plus ou moins fréquents et plus ou moins rapides selon les enfants. Les observations qui suivent, faites à deux âges différents, montrent en outre que ces différences intra-utérines peuvent être révélatrices du caractère. Monakov et Mourgue font remonter à la période fœtale les affinités électives ou les antipathies à l'égard des tiers (1).



## OBSERVATIONS

Enfant A. 1. Chocs fréquents. Remue beaucoup. « Cela frétille comme une potée de souris » déclare parfois la mère. Ou encore : « C'est vif comme une souris qu'on aurait enfermée dans un sac. » Remue de partout à la fois, à donner l'impression réitérée, et cela de plus en plus fréquemment, qu'il y a deux jumeaux.

Le même à 8 ans 1/2 : garçon très vif, aimant agitation et changement. Idées successives qu'il réalise aussitôt avec fougue. Se donne rarement à des travaux ou occupations prolongées, à moins qu'elles ne comportent de fréquentes modifications de cadre ou d'attitude. Ne reste pas longtemps silencieux : chante, s'il est seul. Aime à sortir pour « faire des commissions ». Demande de lui-même à les faire. Suit avec passion les exercices d'une meute de « louveteaux ».

Enfant A. 2. Contraste remarquable avec A. 1. Bouge très rarement et par glissements à peine sensibles. Longues périodes d'immobilité qui angoissent la mère : elle craint plusieurs fois qu'il ne soit mort. Jamais de chocs brusques : mouvements toujours lents.

La même à 7 ans 1/2 : fillette douce de manières, facilement intimidée, et que la crainte paralyse. En dehors des jeux de plein air, est peu remuante : s'adonne durant des heures à des travaux de découpage, de rangement, de collage, etc., sans éprouver le besoin de parler ou de changer de place.

Enfant A. 3. Mouvements peu fréquents. Pas d'agitation générale comme A. 1., mais bourrades et extensions brusques, ce qui fait diagnostiquer à la mère, à plusieurs reprises, un garçon.

Le même à 5 ans. Garçon résolu, à la fois ardent et concentré. Pas d'agitation, mais parfois explosions de joie ou de désespoir profond. Capacité d'attention remarquable : une gravure, un objet nouveau le retiennent parfois immobile durant plusieurs minutes, le regard fixé intensément sur eux.

Parmi les manifestations de l'originalité, première en importance est celle par laquelle l'individu prend conscience de son existence. Il faut donc se demander à quel moment apparaît chez l'enfant la claire notion du moi. Certains psychologues y voient une formation assez tardive et guère complète avant 6 ou 7 ans, des confusions fréquentes — répliques de la « participation »

des primitifs — se produisant jusqu'à cet âge, d'après eux, entre les domaines du Moi et du Non-moi. Mais on peut objecter alors que de telles confusions peuvent durer toute la vie. Comme on l'a souvent remarqué, le Moi conserve toute la vie une tendance à s'incorporer le Mien, ou, comme l'a dit pittoresquement M. Ch. Blondel, à le coloniser. Il a ses « zones d'influence » (1) qui lui donnent un sentiment précis de propriété ou du moins de possession. Où s'arrête le Moi pur ? Faut-il en retrancher tous les Moi sociaux ? La maison, les vêtements, les travaux, les enfants en font-ils partie ? On en a discuté — et la notion pure du moi est difficile à déterminer exactement. D'autre part, la théorie qui fait dépendre l'apparition du Moi de l'imitation des autres (Guillaume), nous paraît extrêmement discutable ; c'est compliquer la question que de supposer que « l'enfant n'a pas d'abord l'idée de lui-même », qu'il n'a de lui qu'une idée objective, identique à celle qu'il se fait des autres vérités humaines, et qu'en fin de compte, c'est le conflit entre l'idée de l'être social et sa propre organisation égocentrique qui permet au Moi de prendre conscience de lui-même. (G. 150-151). Le problème se simplifie, au contraire, si l'on commence par définir ce que l'on entend par le Moi. On peut, en effet, admettre que cette notion est suffisamment constituée dans un être, quand il a conscience des limites de son existence : le Moi existe dès qu'existe un être conscient des limites spatiales de son corps, ainsi que du pouvoir exact qu'il a, par l'intermédiaire de ses muscles volontaires, sur ce dernier ou sur les choses. Tel est, à notre avis le noyau de l'idée du moi : tous les apports ultérieurs ne pourront qu'enrichir cette base primitive sans la modifier essentiellement.

Ce principe posé, reste à déterminer à quels signes on pourra reconnaître l'existence d'une telle notion chez

l'enfant. Un premier critérium proposé a été le langage, c'est-à-dire l'apparition de l'emploi correct des pronoms personnels et notamment de *je* (Romanes — Luys — Sully). Mais une simple analyse montre que le *je* se substitue peu à peu à des termes qui avaient déjà, pour l'enfant, une portée identique — car il n'y a pas de différence essentielle, au point de vue psychologique, entre : *Bébé* (ou *Pierrot*, etc...) veut manger, et *je* ou *moi* veux manger. Allons plus loin : les mots *lolo* : (lait), *toto* : (gâteau) ou *ham* : (manger), expriment un état subjectif analogue. Noms, prénoms et pronoms, et les sons eux-mêmes ne sont que les représentants des désirs du Moi dont la notion, chez l'enfant qui les emploie, leur préexiste. Il est donc impossible de croire, avec Luys, que « l'idée du moi est suggérée par les mots *je* ou *moi* ». La conscience du Moi est une notion prélinguistique ou extra-linguistique, comme il en existe tant — (et pas seulement chez l'enfant). L'emploi correct des pronoms révèle simplement un état de fait, sans rien apprendre sur la date de son apparition. (Preyer, Perez, Compayré).

Le langage reste d'ailleurs un critérium indécis : les mots-phrases indiquent bien un désir conscient du Moi, mais sans nous apprendre au fond grand'chose sur ce que l'enfant considère comme tel. Et pareillement, que savons-nous du contenu de la pensée enfantine quand il prononce le mot *Je* ? L'emploi d'un terme dont le sens nous est familier ne nous fait-il pas illusion sur le sens réel qu'il lui donne ? En tout cas, nous n'avons aucun moyen de savoir, de cette manière, si au mot *Je* correspond la conscience précise du Moi. Il faudra donc d'autres signes, moins entachés de subjectivisme.

Nous n'en voyons guère que d'une sorte : l'étude du comportement infantin. Elle peut nous permettre, en effet, de deviner que c'est aux environs du 16<sup>e</sup> mois (du

moins pour l'observation ci-après de Preyer) que l'enfant prend nettement conscience de son corps et de ses limites. Mais certaines conditions sont nécessaires : l'observation devra être à la fois objective et intuitive : on ne doit pas suppléer aux gestes qui font défaut — mais il faut sympathiser avec ceux aperçus pour déchiffrer le texte mental qui les accompagne. L'observation de la libre activité des bébés — voire des nouveau-nés — devient alors particulièrement instructive. Il est difficile évidemment de lui attribuer une force absolument démonstrative : les meilleures interprétations ne valent pas la simple description — et celle-ci reste inférieure aux scènes vues directement, ou filmées. Encore ces dernières ne prennent-elles un sens qu'aux yeux de qui essaie, (selon la méthode bergsonienne, qui trouve ici une application privilégiée), de « coïncider soi-même » avec ce que ce comportement a « d'unique et par conséquent d'inexprimable. »

#### *Allitude attentionnelle pré-objective*

D'après Charlotte Bühler, les enfants écoutent le son d'une clochette dans la proportion de 30 % à 3 mois, 40 % à 4 mois, 80 % à 5 mois et 100 % à 6 mois. La vue du biberon fixe le regard de 8 % des enfants à 2 mois, 50 % à 3 mois, 66 % à 4 mois, 84 % à 5 mois, 100 % à 6 mois. A cet âge, donc, tous les enfants *reconnaissent* l'objet à qui ils doivent les sensations les plus agréables et les plus désirables de leur vie. Nul doute qu'ils n'arrivent vite à se rendre compte, aidés par la taquinerie des mamans ou des nourrices (qui les font un peu attendre parfois pour provoquer chez eux des gesticulations caractéristiques et rythmées des quatre membres), que le dit biberon appartient à un monde qui n'obéit pas à leurs désirs, comme le petit monde de leur corps.

[RIPIN, *Frühestes Lernen des Säuglings in der Ernährungssituation*, *Zeitschrift Psychologie*, vol. CXVIII, 1930] (Ch. B., 79).

## OBSERVATIONS

*Effort pour atteindre un objet*

(A 1 mois et 5 jours, l'enfant [de Tiedemann] distinguait de lui-même les choses hors de lui en montrant le premier effort pour saisir quelque chose par l'extension des mains et la flexion du corps tout entier. (Pe., I, 103.)

De bonne heure, la position du sein est connue et rapportée à des repères visuels. L. (2 mois, 6 jours) et P. (2 mois, 9 jours), couchés sur les genoux de leur mère, tournent la tête vers le sein (caché) et cherchent à se soulever pour l'atteindre. L. (2 mois, 6 jours) assise sur le bras, se courbe au contraire, pour atteindre le sein... L. (3 mois, 28 jours) essaye de plonger la tête dans l'encolure de la robe de sa mère. (G., 138.)

L. (3 mois, 28 jours) qui commence à prendre les objets vus, s'attaque volontiers aux cheveux et à la barbe (4 mois, 8 jours), aux doigts, aux vêtements (4 mois, 19 jours- 4 mois, 21 jours). (G., 139.)

*Interprétation :*

Nous ne présentons pas ici la sensation d'effort comme le point de départ de la conscience de soi ; non pas parce qu'elle serait d'origine périphérique ; mais c'est par une analyse dont l'adulte seul est capable, qu'elle peut s'isoler du complexe sensitivo-moteur dont elle fait partie. C'est ce complexe lui-même qui doit retenir l'attention. Dans le progrès continu qui va de la subconscience prénatale à la conscience nette des limites physiques du moi, le comportement global du sujet tendu vers un objet qu'il désire atteindre nous paraît avoir une importance capitale. Cette concentration psycho-motrice, déclanchée par un désir, et suivie d'un geste de préhension, doit être en effet très probablement accompagnée d'un obscur sentiment du moi, qui ramasse les forces en vue d'atteindre un but étranger à lui. La vue qui, associée au toucher, est l'organe par excellence de la distance, joue d'ailleurs un rôle essentiel dans cet acte qui serait impossible à un aveugle-né. Certes, l'enfant n'analyse pas, et son sentiment d'extériorité doit être très rudimentaire et confus. Mais il n'en reste pas moins qu'il y a, chez lui, conscience obscure d'une chose convoitée non soumise, comme ses muscles, à son désir direct, et d'un mécanisme corporel destiné à l'atteindre. Il est inutile de supposer qu'il « remarque » ses sensations



kinesthésiques (G., 143) pour supposer en lui une idée naissante d'objectivité. Si l'objet est hors de son atteinte, ou si on le lui enlève des doigts, cette idée se précisera d'autant plus vite, grâce au conflit entre son désir et l'impuissance de ses mains à le satisfaire.

### *Contemplation des mains et des pieds*

17<sup>e</sup> semaine. Au cours de ses tentatives encore imparfaites pour saisir les objets, l'enfant regarde alternativement sa propre main et l'objet ; il regarde celle-ci surtout quand elle a bien saisi l'objet. — 18<sup>e</sup> semaine. On observe chaque jour, et d'une façon frappante, que l'enfant contemple très attentivement ses doigts, pendant l'acte de la préhension. — 23<sup>e</sup> semaine. (Si l'enfant joint ses mains par hasard), il les contemple avec attention. — 24<sup>e</sup> semaine. De même il contemple pendant plusieurs minutes alternativement, un jouet qu'il tient à la main, puis les doigts qui tiennent celui-ci. — 32<sup>e</sup> semaine. Étendu sur le dos, l'enfant contemple souvent ses jambes élevées verticalement en l'air, en particulier ses pieds. — 35<sup>e</sup> semaine. Dans toutes les positions où cela lui est possible, l'enfant s'efforce de saisir l'un de ses pieds avec les deux mains, et de le porter à sa bouche : ce à quoi il réussit d'ailleurs souvent. Ce mouvement simiesque semble lui procurer un plaisir tout particulier. — 39<sup>e</sup> semaine. Au bain, l'enfant regarde et touche tantôt sa propre peau en divers points du corps, s'en amusant beaucoup, tantôt il regarde ses propres jambes qu'il replie et étend alternativement d'une façon particulièrement vive. — 52<sup>e</sup> semaine. Il joue très volontiers avec les doigts de la main de ses parents, s'amusant à les voir se plier et s'étendre et comparant évidemment leurs mouvements avec ceux de ses propres doigts. — 62<sup>e</sup> semaine. L'enfant joue avec ses propres doigts d'une façon persistante, comme s'il allait les arracher.

... A partir de ce moment l'enfant contemple beaucoup moins son propre corps (Preyer avait déjà noté que l'attention pour les mains et les pieds avait fléchi à la 36<sup>e</sup> semaine). (Pr., 442 à 444.)

### *Interprétation :*

Nous suivrons en partie celle que donne Preyer lui-même. D'après lui, la cessation de l'intérêt pour les mains et les pieds vient de ce que, à ce moment, l'enfant « connaît les parties de son corps d'après leur forme et apprend peu à peu à les distinguer, en tant que parties à lui appartenant, des objets étrangers ». L'attention qui se porte alternativement sur la main et sur l'objet (17<sup>e</sup> et 24<sup>e</sup> semaine) est l'origine de la distinction entre un de ses organes les plus intéressants et un objet extérieur. L'observation des mains jointes (23<sup>e</sup> semaine) permet la comparaison de ces deux petits instruments de préhension, et la chaleur spé-

ciale développée alors, ainsi que les sensations kinesthésiques nouvelles, avertissent l'enfant que ce qui est saisi par chaque main ne ressemble pas aux objets dont il s'empare habituellement. L'effort pour amener le pied à la bouche, les sensations musculaires qu'accompagnent le tiraillement de la jambe, la chaleur subite aux orteils quand ils pénètrent dans la cavité buccale, sont autant de sensations neuves qui présentent, sous un aspect nouveau et intéressant, une partie de son corps qu'il ne connaissait guère que par la vue. Tout cela doit intéresser prodigieusement l'enfant jusqu'à ce qu'il possède la clef du mystère. Il en est de même des palpations du corps au bain (39<sup>e</sup> semaine) et surtout des extensions et flexions alternatives des jambes, qui, d'abord réflexes, ne tardent pas à suivre les désirs, à obéir aux ordres silencieux du bébé. Reste à comparer sa main et celle de ses parents — à tirer ses propres doigts soit pour en éprouver des sensations nouvelles, soit pour mesurer leur résistance à l'arrachement, et la science de l'enfant est suffisante : à partir du 16<sup>e</sup> mois il passe à d'autres exercices. Ce désintérêt nous paraît être un signe décisif d'une connaissance suffisante des limites du corps.

#### *Connaissance des différentes parties du corps et de divers objets*

Un enfant, à 3 mois, distingue sa mère des autres personnes de la maison... ; il tend les bras vers elle de préférence... Quand sa sœur veut se servir (de son) biberon, il se fâche. Il sait que *Koko* veut dire *l'oiseau* : il se tourne vers la cage quand il entend prononcer ces mots. Il se penche vers ses pieds, il tend les bras vers le bas de sa robe, quand on lui demande où sont ses pieds et sa robe... Il sourit à qui lui sourit, il caresse sa mère... Il distingue les objets entre eux, il les distingue de sa mère. Il distingue plusieurs parties de son corps, Encore deux mois, et l'association de son nom aux impressions qui intéressent sa personnalité déjà dégrossie sera pour lui un véritable signe qui la représentera distinctement et ne représentera qu'elle. (Pe., I, 237.)

#### *Interprétation :*

Sans doute l'enfant peut jouer un certain temps avec ses pieds sans s'apercevoir qu'ils font partie de lui-même : la double sensation qu'il éprouve alors ne suffit pas à le lui révéler. Mais il n'est guère douteux que le phénomène du double contact joue un certain rôle. En effet il correspond à un besoin d'éprouver certaines sensations particulièrement aimées de l'enfant : sucer son propre pouce — (il refuse souvent la tétine qu'on lui offre à la place) — gratter ses jambes ou sa face jusqu'à les égratigner — serrer fortement sa joue, etc. Ces exercices, auxquels l'enfant se complait, finissent par lui apprendre peu à peu quelles sont les portions de l'espace où un pareil effet est obtenu

constamment pour une position donnée des bras — laquelle est liée à une sensation kinesthésique précise. Nul besoin que l'enfant « remarque » cette liaison pour acquérir peu à peu, et comme machinalement, la science des zones où se produit simultanément une double sensation. Car ces zones sont aisément accessibles et l'accompagnent partout, au rebours des objets extérieurs. Vers le 6<sup>e</sup> mois, l'enfant observé par Perez nous semble assez avancé, quoique sa science reste sans doute brumeuse et incertaine. Mais tous les rudiments de l'opposition entre le Moi et le Non-Moi sont déjà posés.

### *Les premiers pas*

Pour sentir combien précoce est le sentiment du moi et de son action, et le désir d'échapper aux lisières il faudrait citer toute la description où Perez nous montre le petit enfant de 10 mois s'essayant à la marche : efforts d'abord infructueux, piétinements, chutes, pleurs. Peu à peu, il arrive à faire quelques pas : alors se succèdent l'inquiétude, la peur, puis l'échauffement de l'action, la joie du succès, et peut-être, dit Perez, un véritable sentiment de fierté — bien compréhensible si l'on apprécie à leur échelle vraie les résultats obtenus. Tout observateur peut faire sur les premiers pas de l'enfant des remarques analogues.

### *Interprétation :*

Les impatiences causées par la résistance des automatismes maladroits ou rebelles, la joie de la réussite, le désir de recommencer, le déplacement général du monde extérieur autour du petit corps qui se meut, — sont autant d'éléments qui favorisent le découpage rapide du corps par rapport à son milieu.

### *Reconnaisances d'êtres humains*

(Au 4<sup>e</sup> mois) P. reconnaît, au milieu d'une quantité de détails, des personnes sur un balcon, à environ 16 mètres de lui ; il sourit et leur tend les bras. (G., 138.)

### *Destruction d'un objet*

C'est un jour très significatif dans la vie de l'enfant que celui où il s'aperçoit des relations existant entre un mouvement qu'il exécute et une impression sensible qui suit ce mouvement... Par exemple au 5<sup>e</sup> mois, l'enfant découvre en déchirant un morceau de papier, le bruit qui en résulte. Il n'a certes pas à cette époque, la notion claire de la causalité, mais *l'enfant a vu par expérience qu'il peut être lui-même la cause d'une perception visuelle et auditive à la fois, puisque, quand il déchire le papier, il y a régulièrement amoindrissement des morceaux et bruit. La patience avec laquelle il continue à découper ainsi s'explique*

par la satisfaction qu'il éprouve à être une cause de modification, et à percevoir que la transformation si frappante d'un journal entier en des petits morceaux est dû à sa propre activité. (Pr., 441 et 59.)

(Ajoutons que l'objet change de forme entre ses petites mains qui, elles, restent les mêmes ; il a bien appris à les voir, à les reconnaître durant les premiers mois de sa vie. En lui se précise l'idée d'une force docile, concrétisée dans ces mains si obéissantes à son désir. De plus en plus, s'affirment les oppositions entre les parties de son corps qui forment un bloc, et dont les plus importantes sont soumises à sa volonté — et d'objets extérieurs qui échappent parfois à ses désirs, mais qu'il peut, s'il les atteint, transformer à sa fantaisie sans être arrêté par la souffrance.)

### *Usage du Je*

(Nous donnons ces observations à titre documentaire, en rappelant les réserves déjà faites en ce qui concerne leur interprétation comme un signe de la conscience du moi.)

Dans les dates assignées par les différents observateurs (de l'emploi correct de Je), nous trouvons 24 et 25 mois (Preyer) entre 25 et 26 mois (Pollock) 27 (le petit C.). Une dame de nos amies nous dit que son fils a fait usage du *je* à 24 mois... Preyer cite le cas d'un enfant parlant à la 1<sup>re</sup> personne à l'âge de 20 mois. Le Dr F. Schultze en cite un autre qui a commencé à s'en servir à 19 mois. Un de nos amis, professeur de littérature anglaise employait déjà à 16 mois les mots *moi* et *je*. Le fils de Preyer, au contraire, ne se servait de la forme *moi* (à moi) qu'à l'âge de 29 mois... Certains enfants emploient *moi* avant *je* ; d'autres font le contraire. (S., 246.)

#### 104. ORIGINALITÉ DES RÉACTIONS

De très bonne heure,  
s'ils sont mis dans des situa-  
tions identiques, le compor-

tement variera beaucoup d'un enfant à l'autre. Qu'il s'agisse d'un mot dont on leur demande la signification, d'une histoire qu'on leur raconte, d'un jouet qu'on leur présente, ou du sentiment produit par une impression pénible, on peut observer autant de réactions différentes que d'enfants. Les exemples qui suivent sont significatifs à cet égard. On pourrait y joindre les films si curieux de Decroly sur l'imitation aux divers âges (et qui montrent des différences considérables dans la manière d'accepter

les suggestions de l'entourage), ou encore ceux d'enfants occupés à regarder Guignol ou les marionnettes. Les sentiments les plus divers se peignent *simultanément* sur les différents visages. Relativement rares sont les expressions universelles de rire ou de peur. Chez tel enfant, ils se déclanchent aussitôt, chez tel autre, après ou même avant la cause qui, normalement, les provoque. Notons qu'il ne servirait à rien d'invoquer ici, comme on l'a fait parfois, les différences individuelles dans la capacité de faire attention. Car la *virtus attentiva* n'est qu'une entité fictive, qui n'a d'efficace que par les conditions psycho-physiologiques concrètes de l'individu considéré, celles-là mêmes qui forment le substrat de son moi.

## OBSERVATIONS

*En présence d'un jouet*

Trois petits enfants de 8 à 9 mois, sont établis pour jouer sur un tapis, au milieu de la chambre. Je parle très haut, pour attirer leur commune attention, et je m'empresse de poser sur le tapis, à 1 mètre de l'endroit où ils sont assis, un petit cheval blanc à roulettes.

| A                                             | B                                                                                                       | C                                                                              |
|-----------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------|
| pousse un cri d'admiration.                   | ouvre la bouche et a les yeux fixés sur le jouet.                                                       | le regarde d'un air indifférent.                                               |
| cinq secondes s'écoulent.                     | . . . . .                                                                                               | . . . . .                                                                      |
| agite les deux bras et tend la tête en avant. | tend aussi les bras, mais un peu plus tranquillement et comme par imitation de ce qu'il lui voit faire. | lesregardes'agiter et pousse à son tour une espèce de cri ou de gâzouillement. |



| A                              | B         | C         |
|--------------------------------|-----------|-----------|
| après quatre secondes. . . . . | . . . . . | . . . . . |

n'y tient plus, il se précipite en avant et tombe par côté, la tête sur le parquet. Il pleure, je l'aide à se relever et aussitôt il recommence les mêmes gestes et les mêmes mouvements en avant, et il essaie de marcher à quatre pattes vers le cheval.

n'avait pas perdu l'animal de vue, il me regarde, et me fait des gestes de désir ou de supplication ; il est sur le point de faire la grimace du pleureur.

regarde A. marchant à quatre pattes, il paraît plus préoccupé de cela que du cheval.

(D'après Pe., I, 210.)

#### *Audition d'un récit*

M... était toujours, depuis l'âge de 2 ans, émue aux larmes par une histoire triste, surtout si elle était lue d'un ton dramatique, tandis que P... qui a, en réalité, un cœur plus tendre et plus dévoué que M..., n'a jamais pleuré en entendant des histoires pathétiques ; elle m'a même avoué, à l'âge de 4 ans, que cela la laissait indifférente, parce qu'elle savait qu'elles n'étaient pas réellement arrivées. (S., 345.)

#### *Description d'un objet*

Voici 3 enfants âgés d'un peu moins de 3 ans, que j'ai séparément interrogés sur la signification de ces 4 mots : cheval, bouteille, arbre, porte-plume. Leurs réponses... ont exprimé des préoccupations ou des personnalités bien différentes. L'un s'attache de préférence à la couleur pour désigner la plupart de ces 4 objets, un autre à la forme représentée par quelques détails bien apparents ou par un ensemble plus ou moins précisé ; le troisième, dans ses définitions, recourt plus particulièrement aux qualités d'agrément, de dégustation, d'utilité, d'usage. Pe., I, 150.)

#### *L'épreuve du zéro*

(Le jeu consiste pour des enfants de 2 à 4 ans à aller chercher, sur une table où ils sont réunis, un nombre d'objets égal au chiffre inscrit sur un petit carton que chaque enfant tire d'une boîte) :

« L'enfant qui a pris le feuillet sur lequel est écrit *zéro* ne bouge pas de sa place... Il est très intéressant d'étudier l'expression du visage des preneurs du zéro... Les uns restent impassibles avec une attitude orgueilleuse et cachant la peine intérieure de la désillusion ; les autres manifestent par des gestes saccadés leur désappointement ; il y en a qui ne peuvent cacher un sourire en songeant à leur situation singulière, qui excitera chez les autres la curiosité ou la moquerie ; quelques-uns miment tous les mouvements de leurs camarades jusqu'à la fin de l'exercice, avec une évidente expression de désir, presque d'envie ; d'autres enfin manifestent une résignation soudaine. » (M., I, 164.)

(Notons par ailleurs comment Mme Montessori arrive à rendre le jeu éducatif en apprenant aux enfants à acquérir la maîtrise d'eux-mêmes, mais par le dedans. Elle recommande à l'enfant de « garder le secret du zéro », de ne pas laisser comprendre qu'il n'a rien... « Au bout de quelque temps la dignité l'emporte et les enfants s'habituent à recevoir zéro et les plus petits nombres avec désinvolture ; contents de ne plus manifester les petits sentiments dont ils étaient auparavant les esclaves. »)

#### 105. OPPOSITION AU MILIEU

Loin de se laisser modeler par son milieu, l'enfant

est en réaction constante contre lui. Non seulement les adaptations passives aux influences extérieures sont extrêmement rares chez lui, mais on trouve des exemples fréquents de non-conformité consciente, sinon d'hostilité déclarée. Cette opposition prend d'ailleurs des formes multiples : physiologique, psychologique, linguistique, voire morale. L'enfant manifeste une souplesse, une ingéniosité inépuisable, à affirmer les préférences de son moi contre tout ce qui tend à le méconnaître ou à le combattre ; instinctivement, il applique le « Soyez dur » nietzschéen dans toute la mesure où le lui permet son entourage — qui fait bien de ne pas toujours le lui permettre — mais qui provoque souvent aussi, par ses interventions intempestives, de justes révoltes. Cependant, les manifestations les plus caractéristiques ne sont pas, à notre avis, celles qui prennent cette forme violente : ce sont celles où, en toute sérénité, l'enfant organise sa propre acti-

tivité, moins par instinct combatif que par besoin d'affirmer ou de développer librement les particularités de son moi ; notamment dans le particularisme linguistique et le non conformisme pur et simple.

## OBSERVATIONS

I. — FORME PHYSIOLOGIQUE  
DE LA RÉSISTANCE AU MILIEU FAMILIAL

Qui n'a pas élevé ou vu élever des enfants peut seul ignorer l'ennui caractéristique, les scènes de colère, les cris, les trépignements dont le débarbouillage est l'occasion. Ils ne veulent pas se laisser toucher par l'eau, même attédie. Les mêmes scènes se reproduisent (pour le coucher). J'en ai connu un qui, à l'âge de 4 ou 5 mois, nécessitait l'emploi de plusieurs personnes pour être couché ; une jambe enfoncée, l'autre sortait ; on devait tenir une main pour couvrir l'autre... Et c'étaient des cris, des hurlements, des contorsions d'exorcisé. Quand il eut six mois... (ayant été déposé l'après-midi sur le lit de sa mère) ce furent des colères bien plus terribles quand on voulut le remettre dans son berceau ; le lit l'avait gâté. (Pe., I, 107.)

Un petit garçon de 15 mois mordait sa mère, quand elle le mettait au bain. (Pe., I, 79.)

A l'âge d'environ 2 mois (l'enfant) repousse avec violence les objets désagréables, et, par le froncement des sourcils, la rougeur du visage et de la peau du crâne, les trépignements, quelquefois les larmes, montre de véritables accès de colère. (Pe., I, 75.)

## II. — FORME MORALE

(1) *Irritation consécutive à un désir méconnu ou frustré*

(Vers 2 mois) l'enfant s'irrite quand il ne peut prendre avec facilité le sein recouvert par l'étoffe du corsage, quand on le débarbouille, qu'on le baigne, qu'on change son linge, quand on ne devine pas ou ne satisfait pas assez promptement ses désirs. A 6 mois, il ne se laisse plus enlever, sans crier d'impatience, ses jouets. (Pe., I, 75.)

J'ai vu une petite capricieuse de 11 mois se mettre dans une violente fureur, parce qu'elle n'avait pas pu réussir à saisir le nez de son grand-père. (Pe., I, 79.)

Les explosions de rage de l'enfant, lorsque leur impérieuse petite volonté rencontre un obstacle quelconque, a, malgré son

côté comique, quelque chose d'impressionnant. Frapper de droite et de gauche, jeter des objets sur le plancher et les casser, hurler en agitant violemment les bras et le corps, telles sont les principales formes de leurs accès de colère. Preyer observa une de ces violentes explosions dès le 17<sup>e</sup> mois. Ces accès de fureur tendent à se concentrer en une attaque contre l'oppresser, même lorsque celui-ci n'est autre que la bien-aimée maman. Le fils de Darwin, à l'âge de 3 ans et 3 mois, commença à lancer des livres, des bâtons, etc., à tous ceux qui l'irritaient. (S., 319.)

Un petit garçon d'un peu plus d'un an avait l'habitude, lorsqu'on lui résistait, de se jeter sur le plancher en frappant le derrière de sa tête ; et son frère, à l'âge de 14 mois, se jetait aussi par terre, se frappait aussi l'occiput contre le plancher, et mordait le tapis. (S., 320.)

(Cette colère, remarque Sully, est provoquée par un obstacle quelconque, même sans intervention de l'autorité : elle n'a donc pas nécessairement une origine sociale.)

#### (2) *Réaction différée, à la suite d'une défense*

(A 22 mois, Juliette manifeste un goût très vif pour arroser les fleurs.) Comme elle avait été désobéissante à table, on l'avait punie en lui défendant d'arroser les fleurs, et on avait même caché son petit arrosoir. (Elle revient quelques minutes après, la robe trempée : la tentation avait été trop forte)... Elle avait pris l'arrosoir de la bonne, elle avait essayé de le remplir en ouvrant le robinet de la fontaine... (Pe., I, 110.)

#### (3) *Résistance à une menace*

Un petit garçon américain, âge de 5 ans et 10 mois, se mit à crier parce qu'on lui défendait d'aller jouer dans la cour ; et, comme sa mère menaçait de le fouetter : « Eh bien, maman, cela me fera simplement crier davantage. » (S., 380-381.)

#### (4) *Jalousie*

Un enfant de 3 mois se montre jaloux des personnes qui s'approchent du sein de sa nourrice ou qui touchent son biberon ; il est jaloux des caresses de sa mère. A 15 mois, un autre enfant se montre jaloux quand on donne du sucre ou du dessert à sa bonne. (Pe., I, 80.)

#### (5) *Isolement délibéré*

« Est-il un garçon gentil ? Est-il un garçon méchant ? médite sur lui-même Rolf B. (1 ans, 11 mois) dans un monologue à voix haute. « Non ! il est un garçon méchant ! », décide-t-il

à part lui, et il déclare son détachement du reste du monde, à qui il appartient seulement en qualité de garçon gentil. (Ch. B., 187.)

(6) *Fierté, désir de cacher sa peine aux yeux d'autrui*

Un enfant était fort douillet, avant d'avoir atteint le 26<sup>e</sup> mois. Il pleurait et hurlait pour la moindre chute et se croyait perdu pour une égratignure. L'amour-propre l'a guéri. Il fit l'autre jour devant moi, une lourde chute : il se releva bientôt, après avoir marché à 4 pattes pour me faire croire qu'il n'était pas tombé. Une autre fois, il trébucha dans l'escalier, et roula deux ou trois fois sur lui-même, en se cognant la tête avec bruit. J'accours à lui : il était déjà debout et faisait tous ses efforts pour ne pas pleurer. « Tu es tombé, lui dis-je ? — Non, non, répondit-il avec vivacité, je ne pleure pas ; c'est pour rire que je suis tombé. » (Pe., I, 97.)

(7) *Entêtement*

« C'est une question d'éducation que je n'arrive pas à résoudre chez un bébé de 2 ans 1/2 qui me fait vous écrire : il y a trois jours, Agnès — c'est son nom — a prétendu ne pas dire bonjour et embrasser en se levant ; ne voulant pas de caprices, j'ai insisté et depuis trois jours, j'ai employé tous les moyens pour la faire céder : douceur, persuasion, force, correction physique ; j'ai essayé d'user de ses défauts : jalousie (en cajolant les autres devant elle), gourmandise, en la privant : rien, je n'obtiens rien. J'ai demandé conseil : d'un côté on me dit de tenir tête, d'un autre de faire semblant d'avoir oublié et qu'elle reviendra d'elle-même.

Je n'ai jamais rencontré un entêtement pareil, c'est la première fois qu'un de mes enfants me résiste et je prends peur devant un tel caractère. Pourriez-vous me donner un conseil ?

(Lettre publiée dans *Pour les parents et les éducateurs*, n° 8, nov.-déc., 1932, p. 279.)

### III. — FORME INTELLECTUELLE

(1) *Résistance à une idée suggérée par l'entourage*

Un petit Américain de 5 ans, joua avec un têtard jusqu'à ce qu'il mourut ; immédiatement les autres têtards le dévorèrent ; l'enfant éclate en sanglots. Sa sœur aînée essaya de le consoler en disant : « Ne pleure pas, William, il est allé dans un monde meilleur. » A quoi le petit garçon répliqua d'un ton sceptique : « Est-ce que le ventre de ses frères et sœurs est un monde meilleur ? (S., 147.)



Un jour, une de mes filles (3 ans) se plaint d'avoir mal aux dents, on lui dit que cela tient à ce qu'elle n'a pas été sage, elle répond que quand elle était sage, elle avait déjà mal aux dents. Egger ajoute qu'il n'aurait pas consigné cette remarque s'il avait pu y soupçonner la moindre réminiscence, la moindre imitation d'une phrase analogue prononcée devant l'enfant. (E., 41.)

Ursule (3, 7) dit à propos d'une remarque sur le vol des aéroplanes : « Les aéroplanes ne volent pas, ils tournent. » (I. S., 361.)

On dit à Günther (2 a., 9 m.) en plaisantant : « Vieux garçon ! » ; il répond : « Moi, non vieux garçon, moi neuf garçon ! » (St., 344.)

Un petit garçon américain de 4 ans refuse un jour de dire ses prières : « Elles sont trop vieilles. Dieu les a entendues si souvent qu'elles doivent lui sembler bien vieilles aussi ; il les connaît aussi bien que moi. » (S., 391.)

Ce matin, gravissant la colline pour se rendre à l'école avec les garçons, leur père fit la remarque (à propos de certaine plaisanterie) qu'il pourrait courir plus vite qu'aucun d'eux. Denis (6 ans, 1 m.) : « Vous ne pouvez pas courir plus vite que Jacques. » Le père : « Mais si, bien sûr, je suis 2 fois plus grand que Jacques, et regardez la longueur de mes jambes. » Denis (éclatant de rire) : « Oui, mais vous êtes tellement plus lourd ! » (I. S., 357.)

Le père de Rose (3 ans, 8 m.), lui dit qu'elle ne pouvait pas grimper sur le canapé à côté de sa mère. Rose : « Ne me racontez pas d'histoires, il y a absolument de la place. » (I. S., 358.)

Le père d'Ursule (3 ans, 7 m.) lui racontait une histoire sur un oiseau et dit : « Et l'oiseau dit : bonjour, Ursule. » — « Est-ce que c'était un perroquet ? » demanda Ursule, ne croyant pas qu'un autre oiseau pût parler, même dans une histoire. (I. S., 361.)

### *Résistance à une défense par une hypothèse positive*

On dit à Éva (2 a., 5 m.) : « Ne t'assois pas sur le sable, il est encore trop froid. » Éva : « Est-ce qu'il a plu ? » (St., 351.)

### (2) *Particularisme linguistique*

(v. aussi § 85 : Invention du langage)

*Nono, dodo* (pour désigner le lit), sont des produits de l'imagination des nourrices. A. ne les a jamais acceptés et préfère : *ni*. S. a choisi : *lili*. *Lolo* n'est pas plus nécessaire pour signifier lait, et S. dit toujours : *le lait* réservant *lolo* pour eau. De même J.

(1, 10) dit : *val* et non *dada* ; *vava*, *chié*, au lieu de *toutou*, etc. (Cr., 119.)

Les noms venus d'onomatopées sont le plus souvent inusités, viennent assez tard et disparaissent très tôt. (Preyer cit. par Cr., 121, note. V. obs. de Cr., *ibid.*, 119-121.)

Une petite fille appelait sa nourrice *Lee*, bien qu'elle ne l'entendit jamais appeler autrement que *nurse*... Le fils de Preyer appelait sa nurse dont le vrai nom était Marie, *Wold*... Un petit garçon de 13 mois s'appelait lui-même *Blaa*, bien que tout le monde l'appelât : Jeffrey ; cette manie dura six mois... Son frère, d'un an plus âgé que lui, appelait *Bur* sa nourrice dont le vrai nom était Maud. (S., 202.)

M. T. vers 3 ans, malgré l'exemple donné par ses parents, ses frères et ses sœurs, persiste à dire « ouê, ouê » au lieu de « oui ». (A.)

### (3) *Non-conformisme délibéré*

On donne à 4 enfants un œuf de Pâques en métal colorié et renfermant des petits bonbons. Mais les deux hémisphères sont solidement encastrés : il faut qu'une grande personne, à l'aide d'un couteau pointu, les détache. G. (9 ans), C. (8 ans), M.-T. (2 ans 1/2) donnent leur œuf pour l'opération. J. (6 ans), déclare : *Moi, je veux le garder comme ça*. L'apparition de petits bonbons blancs et roses sortis des œufs de G., de C., et de M.-T. et salués par leurs cris de joie, ne le décide pas davantage. Il les regarde avec une curiosité amusée. On permet alors à ceux dont l'œuf est ouvert de manger leurs bonbons. J. persiste : *Moi, je le garde comme ça*... Les suggestions de l'entourage, bien qu'allant dans le même sens que sa curiosité et que sa gourmandise, sont impuissantes à le décider. Il se contente de manier son œuf fermé avec un plaisir visible.

Quelques minutes passent, durant lesquelles est rédigée cette note. Les enfants jouent avec leur œuf. Puis, sans qu'on lui dise rien, J. répète : *Oh ! moi je vaîs pas l'ouvrir maintenant*. — G. : Et quand ? — (J. hésite.) — G. : Après-midi ? — J. : Oui, après-midi (un silence) puis, avec un sourire : *Si je veux*... — Quelques minutes après, il place son œuf sur la desserte, et pose à côté un couteau. « Et puis, voilà le petit couteau pour l'ouvrir. » Puis il passe à d'autres occupations. (A.)

Après la première assiette de polage, on demande aux enfants : Qui en veut encore ? Réponses successives des trois premiers : Pas moi, pas moi, pas moi. M.-T. (2 ans, 8 mois) : *Moi*. (Des faits analogues ont été souvent observés, tantôt un enfant, tantôt l'autre répondant *moi* ou *pas moi* malgré la réponse des autres.) (A.)

(4) *Conscience des différences individuelles*

Le petit C., fut stupéfait de l'horreur de sa mère pour la chenille, et nous connaissons un enfant qui trouvait que le ver de terre était beau. (S., 340.)

Un petit garçon de 3 ans avait été grondé pour n'avoir pas mangé la croûte de son pain ; comme son papa lui montrait que lui la mangeait, le petit bonhomme fit cette remarque : « Oui, mais vois-tu, papa, Dieu nous a fait différents, toi et moi. » (S., 378.)

106. *INITIATIVE*

Ce n'est pas seulement  
sous la forme indirecte de

résistance au milieu que s'accuse l'originalité des enfants. Nous la voyons à l'œuvre dans des actes qui émanent spontanément de leur propre fond, qu'ils exécutent par une décision personnelle, sans que personne les ait provoqués. Il semble que le petit être veuille affirmer sa personnalité naissante par une activité prête à entrer en jeu, et pour lesquels le milieu social, qui fournit parfois le thème, ne peut être considéré que comme un stimulant, non comme une cause efficace.

## OBSERVATIONS

*Service rendu spontanément*

Un petit garçon de 2 ans et 1 mois entendit sa bonne dire : « Si seulement Anne voulait bien se souvenir de remplir la bouilloire de la chambre à coucher. » « L'attention de l'enfant avait été éveillée, et, trottant hors de la chambre, il alla trouver Anne qui nettoyait un foyer de cheminée dans une chambre assez éloignée. Il se mit à la tirer par son tablier en criant : « Nana, Nana ! » La bonne, surprise et intriguée, suivit le bambin qui la mena dans la chambre à coucher montrant du doigt la bouilloire en disant : « Va là, Va là ! » La jeune fille comprit et fit ce qu'on lui demandait. (S., 338.)

M.-T. (25 mois) va prendre d'elle-même les pantoufles de son père tandis que celui-ci se déchaussait sans rien lui demander, et les lui apporte. Elle avait vu, quelques jours auparavant, agir ainsi son frère aîné. (A.)

Un bambin de 18 mois, s'approche de sa sœur aînée qui pleurait et lui dit, en imitant parfaitement le ton grondeur de la bonne : « Chut, Chut ! papa ! » et il montre la porte du doigt. (S., 394.)

*Ordre donné*

J. (5 ans) et M.-T. (2 ans, 10 mois) quittent en courant la chambre à coucher. En passant devant le lit de M.-T., J. crie à M.-T. déjà sortie de la chambre : « M.-T. ! J'emporte tes « pou-pous » (animaux de peluche). Il s'en empare et rejoint sa sœur qui répond en courant : oui ! Puis elle s'arrête, réfléchit deux secondes, et déclare d'un ton décidé : « Non... pose sur lit Papa ! » J. revient sur ses pas et obéit à l'injonction. (A.)

107. L'EXPLOSION  
INDIVIDUELLE

On a déjà vu (§ 83) comment l'activité enfantine arrivait à s'ordonner par le

dedans, grâce à une sorte de cristallisation autour d'un travail librement choisi. Seul l'enfant peut découvrir quel est exactement le travail qui lui convient, par l'intérêt spontané qu'il éprouve en sa présence. Il devient alors, selon l'expression de Mme Montessori « extrêmement individualisé », car chacun se spécialise dans telle occupation, au lieu de disputer aux autres, comme auparavant, les mêmes objets, et de les abandonner ensuite. Mais il arrive que ce phénomène se produise, non seulement à l'origine d'un état attentionnel prolongé, mais encore comme signe de l'épanouissement subit d'une personnalité qui jusqu'alors était restée repliée sur elle-même. Il y a pour l'enfant une sorte de révélation, qui le jette hors de la voie routinière ou nonchalante qu'il suivait, et lui ouvre des horizons nouveaux : il quitte le rivage et prend la mer. Pour l'observateur, ce brusque déploiement des énergies intérieures apparaît comme une éclosion subite, une véritable explosion du Moi latent, surtout lorsque l'éveil de l'individualité a été tardif.

## OBSERVATIONS

*Observations de Miss Georges sur deux sœurs (3 et 5 ans) :*

L'enfant de 3 ans n'existait pas comme individualité, tant elle suivait sa sœur aînée d'une manière exacte : par exemple, la sœur aînée avait-elle un crayon bleu, la petite n'était pas contente jusqu'à ce qu'elle eut un crayon bleu ; la sœur aînée mangeait-elle du pain et du beurre, quelque chose qu'eut la petite, elle ne voulait manger que du pain et du beurre, et ainsi de suite. Cette enfant ne s'intéressait à rien dans l'école, mais suivait seulement sa sœur en imitant ce qu'elle faisait. *Un jour, la petite s'intéressa aux cubes roses*, composa la tour avec un très vif intérêt, répéta beaucoup cet exercice et oublia complètement sa sœur. La sœur aînée fut tellement étonnée qu'elle l'appela et lui dit : « Comment, je remplis mon cercle et tu fabriques la tour ! » A partir de ce jour, la petite devint une personnalité, commença à se développer d'elle-même, et ne fut plus uniquement la répétition, le miroir de sa sœur... Ces faits intéressants... sont confirmés par *des expériences répétées dans les lieux les plus divers et par des personnes qui n'ont pas communiqué entre elles*. (M., II, 52.) (Suivent plusieurs autres observations rapportées par Mlle Dufresne, Miss Georges et Miss Barton.)

Mme T.-J. Guéritte cite le cas d'une fillette qui, jusqu'à 14 ans, fut en retard avec ses camarades. A l'école, on disait à la maman : « Vous n'avez pas lieu d'être fière de votre fille, elle ne donne pas grand'chose ! » Et la mère avait le courage de ne pas se désoler ; elle se disait sans doute qu'on ne faisait pas pour l'enfant tout ce qu'il fallait. Quand la fillette eut 14 ans, on s'aperçut qu'elle avait des dispositions pour le dessin. La mère fit démarche sur démarche pour trouver par quel moyen l'enfant pourrait travailler le dessin. L'organisation d'orientation professionnelle lui donna des instructions utiles. Or, à mesure que la fillette travaillait le dessin qu'elle aimait, son esprit s'ouvrait pour le reste. Elle se mit à lire, à comprendre ; à 18 ans, elle est maintenant normale. (*Nouvelle Éducation*, mai 1932, p. 70.)

Nous avons connu personnellement le cas d'un intellectuel étranger qui, élevé dans une famille très pauvre, ne fit, jusqu'à 12 ans, aucun progrès à l'école primaire. Son père voulait lui faire prendre un métier. Sa mère, plus clairvoyante, et malgré la résistance incrédule ou moqueuse de l'entourage, décida (il s'agit d'un pays du Nord, où la femme est une collaboratrice dont les avis ont du poids), que l'enfant essaierait de l'enseignement secondaire. Il y réussit aussitôt, et est aujourd'hui docteur ès lettres et auteur de plusieurs ouvrages importants (A.)



108. *L'IMITATION SÉLECTIVE* Malgré son air de paradoxe, il faut bien admettre aujourd'hui que l'imitation est un acte où se manifeste toujours l'originalité de son auteur : les éléments actifs et personnels y prédominent. Déjà les conclusions de la consciencieuse étude de Binet sur la suggestibilité pouvaient le faire pressentir (1). Darwin avait également observé que « l'adaptation sociale aboutit à l'imitation, mais n'en est pas le résultat... La parole, le geste, l'action, l'occupation d'une autre personne déclenchent une impulsion déjà active (2) ». Claparède oppose avec raison *l'imitation-conformité*, sans influence sur le progrès individuel, à *l'imitation-enrichissement* (3). Mais la récente et magistrale étude de Guillaume, qui reconnaît aux éléments individuels une part prépondérante dans les actes imitatifs, semble décisive à cet égard. Les observations de ce psychologue, extrêmement fouillées, le conduisent à admettre que « l'exemple n'agit qu'à la faveur d'un certain état d'esprit... L'enfant n'imité pas n'importe quoi et ne se donne pas avec le même entrain ou la même ténacité à tous les jeux suggérés... L'imitation apparaît comme une initiative individuelle vraiment originale (présentant parfois les caractères d'une) préformation instinctive ». La conclusion est qu'il n'y a pas « d'instinct abstrait d'imitation » mais des « prédispositions » qu'actionnent les stimulus extérieurs favorables (4).

En un mot, l'imitation est en réalité déterminée par une sélection. Actes, gestes, mots venus d'autrui, sont triés par l'enfant, qui retient d'eux seulement ce qui se trouve en harmonie avec ses états subjectifs, et leur donne l'occasion d'entrer en jeu. Les raisons qui poussent l'enfant à imiter, sont extrêmement diverses et toujours individuelles : dans ses jeux, par exemple, comme l'observe Claparède (1. c.), il imitera pour le plaisir d'entendre de

nouveau le même bruit (imitation des cris d'animaux, des bruits lointains) ou encore pour réaliser dans son corps des sensations ou des émotions nouvelles : (imitation des acrobates du cirque, des jeux de taureaux en Espagne ou dans le midi de la France). Il peut imiter aussi pour perfectionner ses mécanismes moteurs et étendre son pouvoir sur la nature (imitation des jeux de métier, de commerce, d'industrie), ou encore pour se faire remarquer, par pure curiosité, pour augmenter son expérience, etc. L'imitation pure, ayant sa fin en elle-même, est un mythe. Les stimulus prennent toute leur efficacité dans l'orientation actuelle ou profonde du moi ; toute perception incapable de provoquer en lui une réplique prête à jaillir restera inefficace, et, s'il y obéit par contrainte ou lassitude, ne produira que des effets superficiels ou néfastes. C'est là un fait trop oublié.

*Observations* montrant que la nature des actes imités varie selon l'âge :

1° Froncer le sourcil. Début : 1 mois. Culmination : 4-5 mois. Arrêt : 9 mois ;

2° Élever et baisser les bras. Début : 3 mois. Culm. : 8-10 mois. Arrêt : 13 mois ;

3° Secouer la tête. Début : 4 mois. Culm. : 9-11 mois. Arrêt : 16 mois ;

4° Tambouriner avec un bâton. Début : 5 mois. Maximum : 1 an et continue au delà ;

5° Faire danser une poupée. Début : 1 an. Max. : 1 an, 4 mois et continue au delà ;

6° Griffonner. Début : 13 mois. Max. : 20 mois et continue.  
(D'après Ch. B., p. 48 et 49.)

(Interprétation : L'acte imitatif ne se déclanche que dans la mesure où il correspond à une tendance prête à jouer, ou — au sens fort du mot — prête à *s'exercer*. Par exemple, l'enfant éprouve un certain besoin de froncer le sourcil de 1 à 9 mois ; après, comme avant ces dates, le spectacle d'un froncement de sourcil est incapable de

déclancher en lui ce mouvement. Il pourra froncer le sourcil après, mais pour des raisons strictement intérieures. C'est qu'il est sans doute suffisamment *exercé* comme cela : l'acte ne l'anime plus, ne l'intéresse plus, en tant du moins que préexercice. Les trois dernières activités, au contraire, continuent en tant qu'actes imités, après l'âge de 21 mois, car, étant plus complexes, l'enfant n'en est pas encore saturé, rassasié. En ce qui concerne le griffonnage, notamment, qui se transforme peu à peu en dessin et en écriture, l'arrêt n'aura jamais lieu).

Dans les « jeux de rôle », l'intérêt se concentre sur la personnalité elle-même et ses métamorphoses possibles. Les objets sont eux-mêmes adaptés à ces métamorphoses personnelles (1). Le « chauffeur de locomotive » compose son train avec des objets quelconques. Le « leitmotiv » de ces jeux de rôle semble résider dans la tendance générale de l'enfant d'élargir l'horizon de sa pensée et les limites de son Moi. L'enfant cherche à se représenter le monde sous des aspects différents, en s'identifiant avec des hommes de différents métiers et de différents cercles sociaux. (St., 279-280). (L'auteur a pris soin d'ailleurs de souligner que chaque enfant joue à sa manière, selon les prédispositions qui lui sont propres : p. 260 et sq.).

C'est un point acquis, même en psychologie abstraite, qu'il n'y a pas *une* imagination, mais des types imaginatifs. Or, c'est dès l'enfance qu'ils se révèlent (1). Queyrat a consacré, dans la série de ses études sur les fonctions mentales, un intéressant ouvrage sur les variétés d'imagination qu'on peut observer chez eux (2). Il y rappelle des vérités qui sont toujours bonnes à redire, car elles sont à la fois théoriquement admises, et prati-

quement méconnues. « Celui-ci retient surtout les faits et les lieux, celui-là les chiffres ou les dates ; l'un se rappellera plutôt les mots ou les idées, l'autre les couleurs, les sons et les mouvements. » Mais les explications de cette diversité, données soit par Fonsegrive (acuité et finesse des sens), soit par Rabier (aptitude de l'esprit ou des sens à percevoir certains objets avec facilité ou netteté), soit par Ribot (*Maladies de la mémoire*, p. 107-112) et celle de Queyrat lui-même (développement inégal des régions du cerveau affectées à la réception des différentes catégories d'impressions sensorielles) ne sont pas satisfaisantes, ou se réfèrent à d'invérifiables hypothèses. Seul, le point de vue fonctionnel, ici encore, est capable de donner une raison satisfaisante de ce qui restera toujours un scandale pour la psychologie des facultés : replacée dans le tout mental auquel elle appartient, considérée par rapport à l'individu qui en use et à l'ensemble de ses fonctions, toute variété d'imagination devient explicable : elle représente, en effet, un moyen de développement utile *pour lui particulièrement*, et dont il s'accommode bien parce qu'elle est à sa place dans la synergie générale de son activité.

#### 110. TRAVAIL ET MÉMOIRE

La méthode des tests a multiplié les recherches et les découvertes sur l'originalité des esprits. L'une des études les plus intéressantes, du point de vue scolaire, est celle qui a permis de mettre en évidence la diversité des courbes de fatigue, et conséquemment, des courbes de travail. Déjà Binet, en 1911, avait montré la diversité des méthodes individuelles par les mesures qu'il avait faites de la mémoire chez les écoliers (1) en soulignant que l'individualité totale était intéressée dans un seul acte de mémoire, car « tout exercice de mémoire, suppose

la mise en jeu de beaucoup d'autres facultés... Suivant les cas, ce sera tantôt à la mémoire, tantôt à l'attention, tantôt à la compréhension qu'on fera l'appel le plus énergique ». De là, des différences très grandes dans le rendement d'un exercice de mémorisation, en 5 épreuves, proposé à 26 élèves d'une classe de cours supérieur. Les résultats ont toujours montré que les « différences individuelles restent considérables » : le maximum de vers appris et retenu est de soixante et un, le minimum de zéro. Mais le plus curieux de l'expérience, c'est que le professeur de cette classe « très intelligent, très consciencieux, d'esprit précis et méthodique », prié de donner son propre classement sur les mémoires de sa classe, n'est pas toujours d'accord avec les résultats du test. Ses élèves furent répartis par lui en trois groupes. Dans le premier, (mémoires qu'il juge bonnes) il place quatre élèves qui ont respectivement retenu seulement 7, 9, 9, et 3 vers. Dans le second (mémoires jugées moyennes) nous trouvons le meilleur résultat : 61 vers retenus par le jeune Bar. Dans le troisième (mémoires jugées faibles) nous trouvons 25 et 18. Ainsi le maître, « s'est trompé pour 7 enfants sur 26 » parce qu'il s'est basé sur les résultats habituels : or, ceux-ci sont obtenus par un travail individuel que l'enfant peut organiser à son gré, et qu'il peut notamment prolonger dans le cas d'une mémoire rétive, ce qui n'était pas le cas pour le test, où les livres et les copies étaient ramassées au bout d'un laps de temps déterminé. Inversement, certains élèves (et notamment le jeune Bar... qui retint 61 vers) purent être stimulés par la nouveauté de l'épreuve, et ont pu donner à cette occasion un coup de collier qui augmenta leur rendement ordinaire. Des remarques analogues peuvent s'appliquer aux autres expériences de Binet sur la mesure de la mémoire. Nous ne concluerons donc pas, comme Binet,



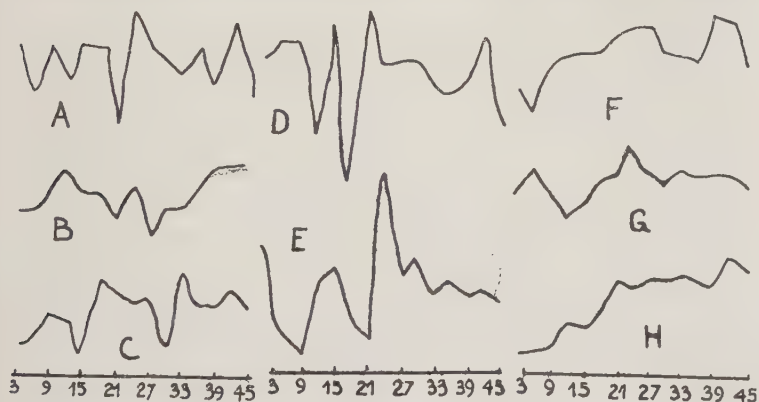
que les tests employés permirent de mesurer les mémoires avec plus de soin et d'exactitude, mais qu'ils les ont mesurées seulement dans des conditions nouvelles d'exercice, qui peuvent être soit favorables, soit défavorables, soit indifférentes, selon les individus ; il en est de même d'ailleurs des épreuves proprement scolaires, avec cette réserve déjà signalée que l'enfant, s'il a envie de travailler (envie artificielle ou naturelle, la question n'est pas là, car en définitive le travail du « par cœur » reste toujours artificiel), se trouve dans des conditions meilleures, puisqu'il jouit de plus de liberté.

Par ailleurs, Binet nous semble mieux inspiré quand il différencie les mémoires par des caractères qui reviennent à les intégrer dans la personnalité totale, à faire d'elles les servantes du fonctionnement global de l'individualité. Il distingue en effet : 1° « des mémoires distinctes par leur objet », c'est-à-dire par les souvenirs qu'elles emmagasinent le plus volontiers, ce qui revient à les classer d'après l'intérêt que ces souvenirs suscitent chez le sujet, 2° « des procédés différents de mémorisation » et, 3° « des procédés différents d'idéation » qui peuvent se ramener les uns aux autres puisqu'ils se rapportent à des méthodes individuelles de travail. En résumé, en admettant, comme Binet l'a cru (2), qu'il soit possible de mesurer la mémoire pure, ce n'est pas elle qui est intéressante pour l'éducateur, mais la mémoire d'un point de vue génétique, en tant que fonction au service du Moi total, et recevant, de ce Moi, tout le secours utile en temps opportun.

#### 111. TRAVAIL ET FATIGUE

C'est ce qui ressort également des observations qui ont pu être faites sur le rythme individuel du travail, et sur les fléchissements qui s'y manifestent. Résu-

mant les recherches qui ont pu être menées sur cette question, M. Wallon rappelle que, « sous la diversité de ses conditions physiologiques, à travers la variabilité de ses effets psychiques, le travail paraît bien mettre en cause des possibilités qui ont leur source au plus profond de chacun (1) ». Le point de départ des recherches doit rester la courbe même du travail, et non l'état orga-



(d'après Claparède . *Psychologie de l'enfance* p. 345)

nique qui est à sa racine, car l'analyse, en s'exerçant sur les particularités du comportement physiologique, laisse échapper l'essentiel, c'est-à-dire la synthèse originale dont l'individu seul possède le secret. Qu'il s'agisse d'observation directe d'un travail déterminé, ou des rapports du travail intellectuel et du travail musculaire, on constate qu'ils sont étroitement liés « avec l'activité de chacun... Il existe une formule individuelle d'activité, un coefficient personnel constant. C'est donc à constater l'existence des types individuels qu'aboutissent ces recherches (car)... les différentes formes de l'activité... n'existent que relativement au sujet qui agit, qui les combine, ou qui s'y distribue ». En résumé, « la similitude des courbes chez un même individu, quel que soit le tra-

vail effectué, mais leur diversité suivant les individus, tel est le résultat de toutes les recherches. »

Les mêmes résultats sont observés dans les expériences faites sur la fatigue. Claparède, synthétisant les travaux auxquels elle a donné lieu chez Mosso, Ritter, Ebbinghaus, Vannod, etc. reconnaît également des éléments de variabilité qui proviennent uniquement du sujet (2). Les courbes du travail observées chez huit personnes faisant des additions continues pendant 45 minutes, font apparaître une diversité quasi-irréductible.

112. CONCLUSION :  
L'IDIOSYNCRASIE MENTALE

« Nous divisons tous l'univers en deux moitiés, dont l'une accapare presque tout

notre intérêt, mais jamais nos lignes de division ne coïncident. On me comprendra tout de suite si je dis que nous donnons tous à ces deux moitiés les mêmes noms de « moi » et de « non-moi (1) ». Cette remarque de bon sens, qui commente avec humour le principe leibnitzien de l'inexistence d'une identité des objets *solo numero*, est la clef de bien des difficultés psychologiques. La loi de sélection ou d'intérêt lui a donné aujourd'hui une base psychologique et une portée morale : « Dès qu'un être vivant est donné avec des tendances, l'univers se distribue pour lui en deux groupes d'objets ou d'événements : ceux qui sont favorables à sa tendance (actuelle) ; ceux qui lui sont indifférents ou hostiles (2) ». L'engouement behaviouriste et l'immense effort de la psychologie objective sont des tributs que paient à l'individualité les psychologies modernes, justement soucieux de ne plus retomber dans les erreurs de *l'homo abstractus*. On admet aujourd'hui que tout individu a sa règle de développement qui n'est identique à aucune autre, qu'il s'agisse de la croissance physique ou du progrès mental : il n'existe

sans doute pas deux pouces humains absolument identiques, — ni, à *fortiori*, deux visages humains. Or, les individualités humaines sont bien plus complexes encore, et susceptibles d'offrir à l'infini, dès leur fécondation (3), des combinaisons nouvelles pour chaque enfant. Car tout semble montrer à l'observateur attentif que, dans l'enfant, se trouvent déjà esquissés, sinon préformés les traits de l'adulte qu'il sera plus tard, — lequel ne *ressemblera absolument à aucun autre* — et c'est pourquoi Claparède a raison de voir dans l'enfant non pas un adulte en réduction, mais un adulte « en préparation ». Tout se passe comme si chaque enfant, dès sa conception, apportait avec lui son idiosyncrasie mentale, — mystérieuse dot individuelle dont il passerait sa vie à découvrir les secrets. C'est la révélation de cette dot originale, manifestée par ses intérêts, eux-mêmes sources de son attention spontanée qui est, au fond, le but essentiel de l'Education.





## TROISIÈME PARTIE

### **Les applications des lois de l'individualité**



Donc, les individualités existent. Mais ce fait reconnu, quel profit en retirer ?

La Pédagogie se trouve ici

à une croisée de chemins, par suite de l'importance et du rôle variables qu'elle peut attribuer à la méthode des tests.

Ou bien on emploiera les tests pour classer les enfants selon un âge mental scolaire (Binet), afin de constituer des groupes dits « homogènes ».

Ou bien on leur assignera le rôle de définir les aptitudes et les déficiences individuelles (Rossolimo), afin de traiter chaque enfant selon son idiosyncrasie physique, mentale et morale.

Ou bien on leur demandera principalement d'établir non pas ce que sont les individualités enfantines, mais d'abord et surtout *qu'elles sont*. Puis, prenant acte, une fois pour toutes, de ce fait, on admettra que, en dehors de trois ou quatre grandes familles d'esprit, les forces les plus efficaces pour le développement mental échappent d'ordinaire aux tests les mieux conçus, et que le plus urgent est d'en favoriser le jeu spontané plutôt que d'en dénombrer les richesses.

Dans le premier cas, on risque de retomber plus ou moins dans les errements de l'ancienne Pédagogie : on rationalise simplement les procédés de classement et de triage en substituant des critères objectifs à la fantaisie des examens ou des familles. Mais une fois les élèves répartis dans des groupes (qui ne sont d'ailleurs

« homogènes » que par la fiction d'une moyenne arithmétique où s'effacent les particularités de chaque enfant), rien n'évite l'emploi des vieilles méthodes autoritaires et nivelatrices.

Dans le deuxième cas, on assigne aux éducateurs une besogne infinie, — (on n'épuise pas l'individualité), et au demeurant inutile, car un enseignement sur mesure, du moins *a posteriori*, c'est-à-dire exactement conditionné par la diversité des esprits, est à peu près impraticable dans une collectivité : nos élèves ne sont pas des Émiles.

Dans le dernier cas au contraire, on entrevoit une solution : les tests seront surtout utilisés pour déceler certaines prédominances individuelles en vue de l'orientation scolaire, et même professionnelle. On leur demandera de réaliser, non pas un classement horizontal qui mélange les êtres les plus divers, mais vertical, qui groupera les enfants selon leur genre d'esprit. On pourrait par exemple séparer les esprits « fins » des esprits « géomètres », les intuitifs des discursifs, les synthétiques des analystes, et favoriser, perfectionner, rationaliser leurs méthodes naturelles de travail, ensuite leur orientation scolaire, voire sociale. Il serait possible également, grâce à des « profils psychologiques » très simplifiés, de déceler les aptitudes spéciales — (correspondant aux grandes divisions actuelles par « section »), pour les études littéraires, les mathématiques et les langues. On s'apercevrait ainsi d'ailleurs que bien des littéraires inaptes aux théorèmes compliqués ont des goûts marqués pour la chimie ou la biologie — que l'aptitude aux mathématiques n'exclut pas toujours l'amour de l'histoire, de certains auteurs littéraires, etc. — ce qui permettrait de rétablir *individuellement* l'unité de culture, au lieu de la chercher, comme aujourd'hui, dans une chimérique

« égalité scientifique » — ou, à l'autre pôle, en d'impossibles et, au demeurant, stériles « humanités ». Il y a là, pour les tests, une voie presque inexplorée.

114. PAS DE PÉDAGOGIE  
A PRIORI

Mais les lois que nous venons d'établir permettent d'ores et déjà de prendre quelques dispositions d'ordre général. Il est tout aussi important d'adopter, à l'égard de l'enfant, une attitude de confiance, qu'une attitude de recherche. Il convient donc, en se basant sur les conditions normales de son activité mentale, d'organiser pour lui un riche milieu éducatif permettant à chacun de donner son rendement optimum.

Cependant, une difficulté se présente : de quelle manière tirer valablement, des lois de l'individualité, les conséquences pratiques qu'elles comportent ? La déduction que nous avons tentée ne paraîtra pas toujours rigoureuse — et elle se défend de l'être : ce serait retomber dans la pédagogie *a priori*, que nous ne voulons, sous aucune forme, ressusciter. L'expérience doit rester le seul critère en pédotechnie ; et l'intuition demeure irremplaçable : l'ingéniosité de l'éducateur peut d'ailleurs inventer sur l'heure des moyens et des recettes qu'il eût été difficile de prévoir. C'est assez dire que nous n'avons pas ici la prétention d'épuiser le sujet. Par ailleurs, il faut s'attendre à ce que certains enfants restent rétifs à quelques-uns de ces procédés de travail ; on se souviendra alors que ces procédés sont des moyens, et non des buts — et on en fera volontiers le sacrifice à qui sera susceptible de se cultiver par d'autres moyens. Quant à s'assurer de l'acquisition réelle de cette culture, c'est là un problème que l'Éducation nouvelle, notam-



ment dans le système de Winnetka, a résolu depuis longtemps par les tests de diagnostic et de contrôle (v. infra., § 154). Notons, en passant, cette autre application de la méthode des tests, une des plus utiles qu'elle ait reçue jusqu'ici.

## CHAPITRE PREMIER

### LES APPLICATIONS DU PRINCIPE DE CONTINUITÉ

115. *LE PROGRAMME MINIMUM  
ET LE PLAN SEPTENNAL* L'observation nous a montré que l'évolution mentale du jeune enfant est soumise à une tendance fondamentale : la recherche de l'identique, soit pour consolider l'acquis, soit pour greffer du nouveau sur l'ancien. La pratique pédagogique doit utiliser cette force.

Puisqu'il s'agit d'un seul et même élève à qui l'on aura affaire durant un nombre déterminé d'années de scolarité, et non pas d'un esprit abstrait aux capacités illimitées, il faut déterminer d'abord un programme minimum, dont l'ampleur ne dépasse pas les forces d'une mémoire moyenne ; on fait ensuite converger autour de lui tout le cycle éducatif. Une tentative analogue a déjà eu lieu dans l'enseignement primaire, sous le nom de « méthode concentrique » : les mêmes matières sont présentées d'année en année à l'enfant et reçoivent chaque fois un développement plus étendu et une étude plus approfondie. Deux dangers sont d'ailleurs à craindre : l'enfant risque en effet de ne plus s'intéresser à des sujets usés qui n'ont plus l'attrait du neuf — en outre, il croit déjà les connaître, pour les avoir appris une première fois. Mais ces difficultés pratiques n'ont rien d'insurmontable, avec un peu d'habileté. En ce qui concerne l'enseignement du second degré, l'essentiel

serait d'organiser tout l'ensemble des connaissances non pas par rapport aux sept étapes successives que l'enfant doit franchir de la classe de 6<sup>e</sup> à celle de philosophie, (car ce sont là des formations artificielles qui brisent chaque année la continuité de l'enseignement) — mais par rapport à l'enfant lui-même. Au lieu donc de répartir *a priori* les matières dans les sept sections de sa scolarité, on organiserait une sorte de plan septennal pour l'ensemble du programme. Le but serait, non pas de le débiter en sept tranches, mais de donner à l'enfant sept années pour l'assimiler progressivement, et finalement le maîtriser. Pour cela, il faudrait d'abord laisser à l'enfant la plus grande liberté possible d'approfondir telle matière *avant* telle autre — ou *de préférence* à telle autre. On pourrait, par exemple, adapter le programme même du baccalauréat (considéré comme minimum) à la présentation prévue dans le plan Dalton, et établir ainsi un tableau septennal qui matérialiserait, dès la classe de 6<sup>e</sup>, les grandes lignes de l'effort total à fournir en 7 ans. Tous les ans, quelques cours collectifs en assureraient la révision sommaire, mais entière, tandis que d'autres leçons, spécialisées, permettraient d'en approfondir certaines parties. En revenant ainsi inlassablement sur ce qu'il a d'essentiel, il finirait par se graver dans les mémoires les plus rebelles, tandis que chaque élève, à qui l'on aurait appris à travailler et à se documenter, l'enrichirait peu à peu par l'audition des leçons spécialisées, par ses lectures, ses réflexions, ses observations et ses expériences personnelles. Voici d'ailleurs quelques procédés susceptibles de favoriser cette organisation fondamentale, qui correspond bien à ce que nous entendons par *méthode*, mais que sa réussite expérimentale peut seule promouvoir à ce rang.

116. *DES LIVRES  
DE RUDIMENTS*

D'abord, il serait bon de conserver, d'un bout à l'autre de la scolarité, les mêmes livres de rudiments. Ainsi l'enfant ne se trouverait pas dépaycé en passant d'une classe à l'autre — et finirait par connaître à fond l'essentiel de l'enseignement, autour duquel, tous les ans, se broderaient de nouvelles connaissances. En ce qui concerne les livres de rudiments, il existe déjà certaines éditions de « résumés aide-mémoire » qui répondent assez bien à ces exigences. Malheureusement, ces ouvrages sont actuellement presque uniquement employés aux « repasses » hâtives des dernières semaines précédant le baccalauréat — sinon des derniers jours précédant l'oral. C'est dès le début de l'enseignement qu'on devrait apprendre aux élèves à s'en servir, en les adaptant bien entendu aux capacités moyennes des débutants — ce qui est facile par le truchement de sommaires, de tableaux synoptiques, et de schémas bien conçus.

117. *LES DOSSIERS*

Un autre moyen d'encourager la continuité mentale, car il met en jeu l'instinct collectionneur, ce sont les dossiers. Ne serait-il pas possible, en effet, d'apprendre aux élèves, dès les classes inférieures, à constituer des dossiers, et des fichiers (1), qui les suivraient tout le long de leur scolarité, au lieu de subir le sort habituel des cahiers que l'on jette ou que l'on brûle joyeusement aux grandes vacances. Dans les dossiers, entreraient seulement les notes, croquis, tableaux synoptiques, résumés, dessins les mieux réussis — et que l'on pourrait d'ailleurs remplacer en les améliorant d'année en année. Le principe de classement pourrait être tout simplement le programme des connaissances exigées au bacca-

lauréat, chaque détail du programme comportant une « chemise » où seraient rangés les renseignements ou documents les plus intéressants. Quant aux fiches, elles recevraient seulement les notions les plus essentielles, et tendraient à devenir peu à peu un simple rappel schématique des richesses accumulées dans les dossiers. Ainsi, le passé scolaire de l'élève l'accompagnerait d'une façon constante, sous la forme d'une « mémoire en papier » qui remédierait aux défaillances inévitables de l'autre.

#### 118. *LES ALBUMS*

Mais l'instinct collectionneur pourrait être uti-

lisé à d'autres tâches : sans parler de la géologie et de la botanique qui sont pour lui des domaines naturels, au sens strict du mot, il serait facile aussi — par le moyen de reproductions photographiques et de figurines, judicieusement composées et commentées, de le faire servir à l'enseignement de l'histoire, de la géographie, de la littérature, de l'histoire naturelle, voire des langues vivantes ou mortes. On pourrait par exemple prévoir un album aux cases numérotées et pourvues de légendes qui stimuleraient la curiosité de l'élève. De temps en temps, les gravures correspondantes seraient distribuées et commentées par le maître — pendant que chaque élève les collerait sur son album, qui peu à peu s'enrichirait de renseignements nouveaux, tout en se fixant dans sa mémoire par des images précises (on sait que l'imagination à prédominance visuelle est la plus répandue). Il existe actuellement un type d'album qui a fait ses preuves dans cet ordre, et dont le remplissage passionne déjà des centaines de milliers d'enfants ; mais, il ne s'agit jusqu'ici, quelle que soit par ailleurs sa valeur éducative (1), que d'un procédé de réclame industrielle. Signalons aussi que l'ardeur philathélique de beaucoup



d'enfants pourrait être l'occasion d'intéressants développements pour l'enseignement de la géographie, et même de l'histoire moderne. On peut enfin, peut-être, rattacher à l'instinct collectionneur le goût pour les « mots croisés », qui permettent, soit la révision des mots déjà connus, et qu'on a le plaisir de chercher à l'aide d'indications nouvelles et imprévues (principe de la devinette, avec, comme guide au début, le nombre de lettres, et, au fur et à mesure que l'on progresse, une ou plusieurs lettres connues) — soit l'acquisition de mots nouveaux dont l'orthographe est progressivement déterminée par les mots voisins (2). L'Université de Columbia, en Amérique, possède une chaire de mots croisés.

#### 119. L'AUTO-ÉMULATION

Enfin on pourrait attendre une stimulation générale

de l'activité scolaire par le moyen de graphiques dont les courbes représenteraient les résultats obtenus par l'élève dans chacune des matières étudiées. Courbes mensuelles, annuelles, et même englobant la totalité de sa scolarité. Au lieu de faire un appel exclusif à la dangereuse émulation collective (qui décourage les élèves moyens — et pousse les meilleurs à l'égoïsme et à l'arrivisme) il serait plus naturel que l'enfant se stimule lui-même au spectacle de sa propre activité et de ses progrès. Les graphiques représentant son travail passé contrôlé lui donnent une impression de sécurité intellectuelle et de satisfaction morale. Tout son passé scolaire apparaît là comme une indication de l'effort passé — et un encouragement pour l'effort à venir. Rien n'est plus propre à donner à l'enfant la preuve tonifiante de la continuité de son développement mental.

## CHAPITRE II

### LES APPLICATIONS DE LA LOGICITÉ

#### 120. LE PRINCIPE DE NON-INTERVENTION

Une fois bien admis par l'éducateur qu'en tout enfant sommeille une logique spontanée, dont une intervention maladroite peut gêner ou même empêcher l'exercice, la pratique pédagogique en est profondément modifiée. Il ne s'agit plus de « mâcher la besogne » à l'enfant — et de s'employer à être le principal auteur de son progrès rationnel, mais surtout de le placer dans les meilleures conditions possibles d'activité mentale, et de le laisser ensuite opérer lui-même sa formation logique. Mais pour organiser ce milieu favorable, quelques principes sont nécessaires : il ne suffit pas, par exemple, d'admettre que l'enfant doit procéder du facile au difficile, du connu à l'inconnu — ce que personne ne conteste — il faut encore et surtout déterminer ce qui est facile *pour l'enfant* — et ce qui est plus connu *de lui*. Un minimum de psychologie enfantine est donc indispensable pour apprendre que le concret est plus accessible à l'enfant que l'abstrait — et que les principes dont il part émanent de la réalité sensible, et non du stock des notions rationnelles familières à l'adulte. Il faudra donc éviter de lui imposer, pour commencer, des règles ou des formules générales, des définitions, des nomenclatures — mais considérer qu'au point de vue génétique, c'est-à-dire au sien, ce sont là des points d'arri-

vée, qui ne deviennent des points de départ que pour une logique déjà mûre. Chronologiquement, nos *principes* sont, pour la plupart, des *termes*.

121. LA VÉRITABLE CLASSE  
ACTIVE

C'est ce caractère spontané de la logique enfantine qui tranche la question des

« classes actives ». Une vraie classe active n'est pas celle où le maître se rend personnellement actif, mais celle où il réussit à rendre actifs ses élèves — ce qu'il peut faire avec un minimum de gestes et de mots. S'il fait confiance à leur logique naissante, il respectera ses conditions de maturation et d'exercice. Sans cesser de conserver le contrôle de la situation, il admettra, surtout chez les jeunes élèves, la bienfaisance de quelques détentes ; il n'aura pas horreur — s'il est dû à l'acharnement d'une discussion publique — de quelque flottement passager dans la tenue de la classe, préférant selon l'expression hardie, mais exacte, d'un de nos collègues, « un champ de foire à un cimetière » (d'ailleurs, les Écoles Nouvelles font plutôt penser à une ruche). Il sera un organisateur du travail, un préparateur de l'effort, un conseiller, beaucoup plus qu'un *magister*. Il réduira au minimum cours ou explications adressés à la collectivité. Il laissera à une idée intéressante le temps de pousser ses fruits invisibles : il fera penser plutôt qu'écouter.

Pour y parvenir, il dispose de plusieurs moyens : encourager les élèves à poser publiquement des questions est un des plus naturels, mais ne réussit qu'auprès d'une minorité. Un *Cahier de questions*, mis à la disposition de tous, est, à cet égard, plus efficace. On peut aussi demander de temps en temps des petits travaux écrits, faciles et assez courts : résumés, tableaux synop-

tiques, schémas, remarques personnelles, observations, voire croquis et dessins, relatifs aux questions en jeu, en laissant une entière liberté d'exécution, et en autorisant, bien entendu, les renseignements mutuels : qu'il s'agisse de mathématiques, de langues, d'histoire ou de littérature, la chose est facile. On peut aussi demander aux élèves d'apporter en classe quelque objet ou quelque lecture intéressante se rapportant au sujet traité — ou encore leur poser quelques questions embarrassantes — presque des devinettes — à résoudre par écrit, avec permission de s'inspirer pour la réponse de l'avis du voisin, et, également, de quelques bons dictionnaires. L'essentiel est de laisser de temps à autre les connaissances « se tasser » dans les esprits, ou s'organiser selon des règles et des modes qui échappent aux prises de l'éducateur. Celui-ci trouvera d'ailleurs bien d'autres procédés, selon les circonstances ou selon son inspiration. Malheureusement, il convient de remarquer que la conception actuelle de la discipline (1) les rend à peu près inapplicables, à moins que le maître ne soit spécialement doué. A cet égard, des classes telles que réussit à les organiser M. Bézard, par exemple, nous semblent un modèle du genre pour l'enseignement du latin (2), de même que celles de M. Chevaillier pour l'enseignement du français (3). Mais elles devraient être possibles pour tous et partout.

122. L'APPRENTISSAGE  
CONCRET  
DES MATHÉMATIQUES

Il est une science pour laquelle les méthodes d'initiation ont une importance capitale — et sont d'ordinaire entièrement méconnues (sauf dans l'enseignement du 1<sup>er</sup> degré et dans les écoles montessoriennes, decrolyennes, ou froebeliennes) : ce sont les mathématiques.

Elles constitueront longtemps encore le dernier bastion de cette psychologie abstraite, qui s'imagine créer des concepts cohérents dans l'esprit, à l'aide d'un langage adéquat. Comme les mathématiques sont considérées comme une logique en action, cette illusion restera tenace. Il convient donc de se rappeler que l'enfant utilise d'autres voies que celles auxquelles on l'astreint pour *penser* les mathématiques. En dehors peut-être de quelques exceptionnellement doués, la plupart ne comprennent réellement un théorème que s'ils ont tout d'abord *expérimenté*, avec les yeux et les doigts, l'aspect empirique de sa vérité, ce qui est possible pour les plus importants. C'est par des découpages, des mesures et des vérifications expérimentales, du modelage, des coupes, voire des pesées (que l'on songe à l'invention du théorème de la cycloïde par Galilée) — que l'esprit s'achemine vers les vérités absolues de la raison pure. Que l'on donne aux enfants des ciseaux, des compas, du papier ; que l'on fabrique pour eux un matériel leur permettant de voir ou de toucher certaines relations d'ordre mathématique (1) ; qu'on leur apprenne à noter sur des graphiques les températures horaires et les pressions atmosphériques — voire les performances sportives, pour les préparer à l'idée de fonction ; qu'on les initie aux méridiens et aux parallèles géographiques, soit en leur faisant retrouver un lieu désigné de cette manière, soit en leur faisant chercher le « point » d'un endroit donné. Qu'on leur fasse mesurer les dimensions de la cour de récréation, la hauteur des arbres. Qu'on leur demande d'établir le devis des constructions de leur école (ce qui peut constituer un bon centre d'intérêt pour plusieurs semaines), le coût d'un repas, le prix de leur habillement. Qu'on leur propose de petits problèmes concrets, presque des devinettes, qui les obligent



à se documenter sur des distances géographiques, des vitesses d'avion, des capacités mécaniques de moteurs, etc. Et alors seulement ils seront mûrs pour comprendre et apprendre les éléments des mathématiques, qui sont aujourd'hui un épouvantail pour beaucoup, et une cause fréquente d'échec au baccalauréat, surtout depuis l'essai de « l'égalité scientifique ». Si cette dernière est réalisable, c'est certainement avec des méthodes mieux adaptées à l'esprit concret des enfants.

123. LE RYTHME  
ANALYSE-SYNTHESE

La plupart des progrès  
logiques que nous avons décrits plus haut se ramènent,

d'un point de vue psychologique, à une analyse entre deux synthèses. La pensée va d'une synthèse plus ou moins confuse à une synthèse plus ou moins distincte, par l'intermédiaire d'une analyse, laquelle est réalisée par des procédés strictement personnels. Or, dans la logique enfantine, prédominent les procédés manuels et visuels. Aucune idée n'est reçue, si elle ne passe d'abord par les mains ou par les yeux (ou si elle n'évoque des schémas venus de cette source), tandis que, pour l'adulte, l'intermédiaire habituel, le langage, est évocateur de schémas si vagues, si insaisissables, que les signes écrits ou oraux en viennent à occuper une place prépondérante. Mais ces signes et leur pouvoir évocateur ne sont qu'une formation secondaire, due à l'exercice préalable et plus ou moins long de nos sens ; et c'est pourquoi on a pu voir dans l'objet un *centre de gestes*. Gestes virtuels, ébauchés, condensés sous forme de mots pour l'adulte, mais gestes actuels, explicites, réellement accomplis par l'enfant qui *agit* ses idées avant de les penser (ce qui arrive d'ailleurs encore

maintes fois à l'adulte). Or, le meilleur moyen, pour l'éducateur, de favoriser chez l'enfant cette activité, c'est de lui procurer certains ensembles peu organisés, d'éveiller en lui le désir de les soumettre à un certain ordre, et de le laisser faire. Détruire pour reconstruire, séparer pour recombinaison, détailler pour synthétiser : tel est le rythme qui explique à la fois le travail et la joie de l'accomplir ; la nouvelle synthèse reçoit la marque du travailleur, le *quid proprium* qui en fait l'œuvre particulière du fabricant — car, fût-elle des plus banales pour le public, elle reste originale pour celui qui en est l'auteur, qui reconnaît en elle son empreinte, ou du moins qui voit en elle sa chose, le résumé de ses efforts. Tel est, du reste, le fond logique du plaisir du *jeu*, et en général, la condition élémentaire de l'éveil et du maintien d'un intérêt.

Ces principes posés, il suffira d'indiquer quelques applications. Signalons d'abord la nécessité générale de fournir à l'enfant une vue d'ensemble de ce qu'on veut lui faire comprendre ou réaliser, afin de donner un sens aux détails qui suivront. Par exemple, l'utilisation des projections fixes ou animées, exige une explication préalable (si brève soit-elle) des images qui vont être projetées ; faute de quoi, elles risquent de s'éparpiller dans l'esprit enfantin et de ne laisser aucune trace utile. Des précautions analogues doivent être prises en ce qui concerne les auditions de phono ou de T. S. F. Dans le même ordre d'idées, certains films éducatifs, afin de montrer des ensembles complexes en mouvement, font apparaître en surimpression des schémas mobiles très simples qui en expriment l'essentiel, et qui disparaissent graduellement au fur et à mesure que réapparaît à la même place l'objet qu'ils étaient chargés de simplifier. Le procédé est excellent (1).

Il existe en géographie un « Univers en découpage » qui répond aux mêmes besoins. Par exemple, les départements français sont disséminés sur un feuillet : l'enfant les découpe lui-même, puis les colle pour reproduire la carte de France (2). En anatomie humaine, nous trouvons des planches analogues où les différentes parties du corps humain sont représentées : il s'agit encore de les découper, de les coller dos à dos, puis, à l'aide de petites charnières, de reconstituer les différentes coupes de l'organe considéré : l'œil, le cerveau, le cœur, etc. (3). De telles constructions intéressent les enfants dès 7 ou 8 ans, et garnissent peu à peu sa mémoire visuelle et motrice d'acquisitions précieuses, tout en constituant des pièces de collection pour les « dossiers ». Il serait d'ailleurs facile d'adapter le même procédé à l'Histoire et à la Littérature, à l'aide de planches de gravures (genre Épinal), imprimées sans ordre, et que l'enfant devrait découper et classer dans ses dossiers, soit chronologiquement, soit logiquement, en les accompagnant de commentaires appropriés — ou, pour les plus petits, dans des albums *ad hoc*. L'ingéniosité des éducateurs trouverait bien d'autres applications.

On peut découvrir dans  
 124. *LES CENTRES D'INTÉRÊT* l'ancienne pédagogie (où tout n'est pas à rejeter, loin de là), certaines applications de la méthode que le Dr Decroly a rendue célèbre sous le nom de « centres d'intérêt », et qui consiste, on le sait, à grouper les détails de l'enseignement sous quelques rubriques générales, et à montrer comment ils s'y rattachent logiquement. Les anciennes « leçons de choses » prenaient fréquemment cette forme, et l'on a pu écrire un livre tout entier sur « l'histoire d'une bouchée de

pain » (1). Mais l'originalité du Dr Decroly consiste à avoir cherché les centres d'intérêt dans des objets qui touchent de près à nos besoins élémentaires : besoin de se nourrir, de lutter contre les intempéries, de se défendre contre les dangers et ennemis divers, d'agir, de travailler solidairement, de se récréer, de s'élever (2). Il trouve également d'autres « centres » dans les milieux familial, scolaire, voire animal, végétal ou sidéral « envisagés surtout au point de vue de la satisfaction des besoins » (3). Il est ainsi possible de grouper toutes les connaissances utiles dans des ensembles cohérents, où chacun peut se relier aux autres par des liens logiques au lieu de rester à l'état de renseignements discontinus. (Depuis 1923, le Dr Decroly traite seulement, chaque année, un seul des besoins fondamentaux.) Sans doute, certains disciples maladroits ont commis le contresens de considérer comme des centres d'intérêt pour l'enfant ce qui les avait personnellement intéressés. Le Dr Decroly lui-même — sur la foi peut-être de l'hypothèse biogénétique — a eu tort de penser que les besoins impérieux pour l'adulte le sont aussi pour l'enfant, et que certaines fonctions humaines abstraites pouvaient, du fait même qu'elles avaient retenu justement l'attention de lointains ancêtres, agir sur les jeunes esprits contemporains. Il n'en reste pas moins que le principe de l'agencement logique du programme est excellent, à condition d'en modifier l'application selon les réactions du petit peuple enfantin : c'est d'ailleurs dans l'esprit même des écoles decrolyennes, qui n'ont cessé, depuis vingt ans, de chercher une mise au point aussi concrète et aussi souple que possible. On peut également signaler dans le même sens la tentative originale faite dans l'enseignement secondaire à l'École des Roches où, durant une année entière, tout l'enseignement gravite

autour d'une question unique : Rome, la Grèce, le Moyen âge, etc., créant ainsi de solides liens logiques entre les différentes disciplines littéraires. Quant aux sciences, leur ensemble présente également une organisation de plus en plus précise, qui permet — tout en interdisant de les approfondir toutes — d'en réaliser une vision générale cohérente, plus aisée à retenir par suite de l'enchaînement logique de ses différentes branches, ce qui compense, dans une certaine mesure, leur complexité actuelle (4).

La logique n'est que la

125. LES JEUX ÉDUCATIFS science des *conditions* du  
 ÉLÉMENTAIRES vrai. Les conditions doivent  
 ET donc être données d'abord,  
 LE DÉVELOPPEMENT LOGIQUE connues ensuite. Avant la

raison, il y a l'intelligence ; avant la vérité, il y a la connaissance. Et avant l'intelligence et la connaissance, il y a les actes qui les rendent possibles en leur fournissant leur matière, leur contenu, — et qui sont les antécédents *de fait* de toute pensée logique. Aussi l'enfant joue-t-il sa logique avant de la penser. Par quels actes ? Ne cherchons pas du côté de ceux qu'on lui enseigne, car il a su les trouver tout seul : il suffit de le laisser faire. Dès qu'il sait tenir un objet quelconque dans ses petites mains, l'initiation commence. Elle commence même avant : il lui suffit de savoir reconnaître ses mains, les retourner, les déplacer, les utiliser comme un écran qui lui cache une partie du milieu environnant (v. *supra*, § 76). Pour les amener en face de ses yeux, il acquiert assez vite un mécanisme moteur, toujours le même. Et voilà le rudiment du *posita causa ponitur effectus*. Pour les ôter, encore un mécanisme à mettre en jeu, et c'est le *sublata causa, tollitur effectus*.



L'existence et le perfectionnement de cette logique enfantine spontanée est à la base des jeux éducatifs de Froebel, Decroly et Montessori. Sans doute, aucun de ces éducateurs n'a explicitement visé la formation logique de l'enfant. Il est seulement question de sa formation « intellectuelle » en général. Mais il est facile de voir que l'une ne peut ici aller sans l'autre. Telle est bien du moins l'impression qui se dégage de l'aspect d'une classe montessorienne au travail.

« ... Nul élève ne saurait être plus attentif que ce petit garçon joufflu, occupé à trouver, sur une surface plane, la partie creuse à laquelle s'adaptera exactement un triangle »... En effet les conditions nécessaires à l'adaptation seront réalisées ou non. Dans le premier cas, réussite, dans le deuxième, échec : *Est, est ; Non, non...* Et surtout pas d'intervention intempestive : l'enfant serait troublé, indigné même : il veut faire lui-même son expérience, organiser lui-même les moyens dont il dispose en vue de la fin qu'il poursuit, c'est-à-dire sa propre formation.

Quand le jeune enfant du Pincio voulut, la première fois, remplir son seau de cailloux, il dut se montrer très maladroit ; les cailloux ne restaient pas sur la pelle, lorsqu'il la soulevait, ou bien il les versait, le plus souvent, à côté du seau. Mais peu à peu son bras devint plus souple et sa vision plus sûre... De même, c'est par la répétition des mêmes actes, par le jeu de ses organes, collaborateurs nécessaires de son intelligence, que l'élève de la classe montessorienne arrive à disposer comme il convient, et bien en équilibre, les cubes inégaux qui lui serviront à construire la Tour rose, qu'il apprend au moyen de cadres spéciaux, à boutonner, àagrafer, lacer, nouer, etc... Il nous apparaît comme un petit débrouillard. (CHARRIER, *Pédag. vécue.*)

Disons mieux : comme un petit logicien en herbe, un sérieux investigateur utilisant hypothèses et moyens de contrôle. Nul besoin pour cela d'un contact avec d'autres êtres humains. Quelques objets auront suffi : car les choses, d'abord, résistent aux fantaisies de l'ima-

gination, et obligent l'enfant à réformer ses concepts *égocentriques*, s'ils ne cadrent pas avec elles.

Des remarques analogues pourraient s'appliquer aux « dons » frœbéliens (1), aux jeux éducatifs et sensoriels du Dr Decroly (2), ou au matériel présenté à la Société Alfred Binet par Mlles Fonteneau et Rémy (3). Partout nous trouvons ce souci d'aider au développement de la logique spontanée de l'enfant en favorisant les gestes qui la préparent. Remarquons d'ailleurs que n'importe quel matériel est sans doute capable de produire ce résultat chez les tout petits. Les « dons » frœbéliens ou le matériel Montessori, s'ils sont plus techniquement précis, sont aussi moins variés que les innombrables objets que parents et nourrices offrent d'ordinaire aux manipulations enfantines (clefs, boîtes, hochets, boules, dominos, constructions, etc.). Mais ce que la famille ne peut guère réaliser, c'est un matériel et des procédés de travail qui favorisent la formation logique chez les écoliers plus âgés : là commence obligatoirement le rôle du milieu scolaire.

#### 126. LE MANUALISME

L'utilisation de l'activité  
manuelle pour le progrès

logique individuel a été brillamment exposée par M. Fontègne dans son ouvrage classique : *Manualisme et Éducation* (1). Le manualisme constitue le fonds de l'*Arbeitschule* allemand — et, comme l'a remarqué M. Delvolvé, il n'est que l'application d'une théorie plus générale, la vertu éducative du progrès logique des sciences, mis à la portée des activités enfantines.

« Qu'il s'agisse de sciences mathématiques ou naturelles, ou de langues, ou de dessin, ou de technique matérielle, nous devons considérer toute science ou art comme une production sociale, parfaitement déterminée dans sa forme, où demeurent visibles

les moyens intellectuels qui l'ont réalisée. Cette production sociale attend l'esprit de l'enfant, et *l'esprit de l'enfant inconsciemment la désire*, a besoin d'elle pour son développement... Vous voulez l'écolier actif ? Permettez-lui de reprendre en abrégé le travail créateur par lequel l'esprit humain a produit la discipline ; il faut qu'il l'invente à son tour en resuivant les lois naturelles de l'invention humaine... par son propre effort 'intellectuel » (2).

On ne saurait mieux faire confiance aux possibilités logiques de l'esprit enfantin. Nous relèverons seulement, dans la citation ci-dessus, une expression contestable : sciences ou arts ne sont pas des productions « sociales », mais bien des productions individuelles. La chose est évidente pour l'art (3). En ce qui concerne les sciences, la formule pascalienne assimilant le long effort intellectuel des humains à l'esprit d'un seul homme est une splendide boutade basée sur une contestable analogie. Chaque savant réassimile pour son compte et à sa manière l'acquis antérieur, et y ajoute, par une invention strictement individuelle. Ainsi présenté, le principe de Kerschensteiner, qui n'a plus besoin, pour sa justification, d'une base biogénétique, évite le danger d'un manualisme intempérant qui se ferait le centre de l'éducation, et prend sa vraie valeur : ce n'est pas à l'assimilation d'une logique impersonnelle et abstraite que l'enfant est convié, mais à un ensemble d'actions et de réflexions personnelles se réalisant concrètement par lui, et lui permettant d'intégrer et de dépasser, originalement, l'essentiel des découvertes passées. C'est la logique des sciences revécue théoriquement et pratiquement par les puissances logiques de chaque enfant, et selon leur forme propre.

assez distraitement — et retombe ensuite dans les mêmes fautes. Chaque fois que la chose sera possible, on tâchera donc, en se basant sur son désir spontané de perfectionnement, d'obtenir que l'enfant se corrige *lui-même*, en lui indiquant simplement d'une façon précise où se trouve l'erreur. Sans doute, s'il s'agit d'une faute d'étourderie pure, l'enfant rectifie aussitôt et le profit est assez mince ; par ailleurs, s'il y a ignorance totale, il y a aussi impossibilité de correction. Mais s'il s'agit d'un manque de réflexion, comme il arrive souvent, l'indication passive du maître sera d'un indéniable profit pour l'élève, en lui donnant l'occasion de faire l'effort auquel il s'était refusé d'abord. Plus la correction sera difficile, plus il lui faudra consulter de souvenirs ou de manuels, et plus elle lui sera utile. Or, c'est de très bonne heure que l'enfant est capable de rectifier ses fautes. Nous avons personnellement expérimenté sur un petit garçon de 7 ans l'auto-correction orthographique, en soulignant simplement les mots fautifs. Un tiers des fautes étaient spontanément rectifiées par l'enfant — et cette proportion s'éleva jusqu'aux deux tiers vers 9 ans. Pour les autres, il se référait au texte copié ou au dictionnaire. A plus forte raison peut-on attendre des résultats de ce genre chez des élèves plus âgés. C'est ainsi que dans toutes les disciplines (même en mathématiques où la « preuve » des opérations est, entre autres, un excellent stimulant de rectification), il est possible d'offrir à l'élève — moyennant certaines adaptations du principe — l'occasion de se corriger personnellement et de profiter ainsi même de ses fautes. A Winnetka, des essais décisifs ont été faits dans ce sens (v. *infra*, § 154).

## CHAPITRE II

### LES APPLICATIONS DE LA LOI DE FINALITÉ

#### 128. L'ÉCOLE CONÇUE COMME UN MILIEU DE DÉVELOPPEMENT

On admet qu'un organisme, végétal ou animal, pour se développer, a surtout besoin de soins *passifs*, c'est-à-dire d'apports extérieurs neutres qu'il transforme et assimile par une activité intérieure dont il possède seul le secret. Rarement s'imposent des interventions *actives*, c'est-à-dire qui impliquent une modification *a priori*, partielle ou globale, de l'organisme considéré ; hors le cas de maladie, elles ne se produisent que pour des buts précis : la greffe, par exemple, ou les croisements. Tout le reste, comme le dressage, la taille des formes ornementales ou géométriques, etc., aboutit à des résultats artificiels, dont l'homme est seul à apprécier l'utilité ou la beauté — mais dont l'organisme n'avait nullement besoin pour son développement normal. N'est-il pas logique d'admettre, si l'analogie entre l'organisme physique et l'organisme mental a quelque fondement (cf. *supra* § 93), que ce dernier doit être traité avec les mêmes précautions ? L'intervention extérieure ne devra-t-elle pas se limiter aux cas précis où il en a évidemment besoin, c'est-à-dire où, sans elle, son développement serait retardé, dévié ou empêché ? C'est uniquement à ces cas, semble-t-il, que devraient se borner les soins *actifs* de l'éducation, sous peine de gêner ou même



d'interrompre la croissance normale. Or, ces soins dépendent étroitement et directement de l'enfant considéré, et supposent une adaptation prudente et délicate. De ce côté, l'éducateur voit son action assez limitée, surtout dans l'enseignement collectif.

Mais restent les soins passifs, les plus importants, sans lesquels l'organisme mental, réduit à ses seules ressources, risque de perdre un temps précieux et de demeurer en partie inexploité. Notons d'ailleurs que le milieu naturel — abstraction faite de toute éducation organisée — lui permet déjà de *végéter* (au sens propre et non péjoratif du mot) : il n'y a certes pas que de la fiction dans ces personnages décrits par certains romans contemporains, qui, loin des influences familiales et scolaires, ignorant des conventions grammaticales et sociales, arrivent pourtant à « réaliser » leur fonds (1). Les « graines au vent », avec un peu de chance, réussissent bien à donner quelque pousse humble et pittoresque, fut-ce dans la fente d'un vieux mur. Les illettrés solitaires et les autodidactes montrent également jusqu'où peuvent aller, sans être expressément aidées, les forces intimes qui les animent. Mais leur réussite partielle, pour si significative qu'elle soit — et si supérieure à certaines « éducations » amoindrissantes — révèle en même temps un manque à gagner. Combien plus sûr et plus fécond eût été leur élan s'il avait trouvé les appuis utiles ; ce sont de tels appuis que l'éducation doit fournir à l'individualité naissante des enfants : l'école, milieu éducatif, ne sera jamais assez riche pour leurs jeunes curiosités, leur appétit d'apprendre, leur joie d'organiser l'acquis, leurs enthousiasmes de subsumer les apports nouveaux sous les conquêtes anciennes, leur élan, sinon créateur, du moins *inventeur*, qui va de découvertes en découvertes *intérieures*, — car ce que le

monde extérieur nous aide à découvrir, c'est moins lui, que nous-mêmes.

## 129. LES JEUX

Quelle sera la charte  
d'une telle école ? le Jeu.

On l'admet aujourd'hui : ce n'est pas parce que l'enfant est jeune qu'il joue, c'est parce qu'il prépare, par ses jeux, son développement futur. Le jeu n'est ni un délassement, comme les anciens le pensaient, ni une activité de luxe, ni même un instinct, car il n'est que la forme sous laquelle se manifestent une multitude d'instincts (1). C'est un exercice *préparatoire* comme le montrèrent clairement les deux livres de Karl Groos sur les *Jeux des animaux* (1896) et les *Jeux des hommes* (1899). Claparède, qui adopte sans réserve cette lumineuse théorie, la complète par celle, plus large encore, de Carr ; d'après Groos, en effet, les jeux prépareraient seulement l'exercice complet des instincts. Or, « le jeu, remarque Claparède, a une utilité biologique plus étendue ». Il stimule la croissance des organes ; il aide à la myélinisation des fibres nerveuses ; il entretient les activités nouvellement acquises ; il exerce une action cathartique sur les instincts nuisibles, en les canalisant ou même en les sublimant. Son rôle social reste douteux (2). Mais la liste de ses utilités, croyons-nous, n'est pas close : le jeu sert à faire explorer à l'enfant tous les recoins du monde. Il le met en présence de mille mécanismes qu'on n'apprend ni dans les livres, ni par la bouche des maîtres, et, pour reprendre l'expression de Bacon, lui fait retourner toutes les pierres de la nature. Il est sans doute difficile de mesurer dans chaque cas l'utilité ultérieure de ces innombrables renseignements dus à l'infatigable curiosité des petits. Que l'on songe pourtant combien la libre jeunesse des petits villageois (les seuls dont l'en-

fance possède, en dehors des heures de classe, un milieu adapté), constitue une base à la fois directe et lointaine à la sagesse paysanne de leur âge mûr. En ce qui concerne les intellectuels au contraire, privés dans une large mesure de cette période préparatoire, qu'il nous soit permis de rappeler ici, que ce fut grâce à un jeu d'enfants que fut inventé l'instrument d'investigations peut-être le plus utile de la médecine (3). Sans doute, Laënnec ne découvrit pas le stéthoscope en jouant lui-même à écouter les sons à une extrémité de la poutre, tandis qu'on en heurtait l'autre bout ; il était simple spectateur de la scène. Mais n'aurait-il pas réalisé sa découverte plus vite s'il avait, dans sa jeunesse, joué davantage ? On peut le penser, car s'il n'y a pas de méthode pour faire des découvertes, il y en a une, à coup sûr, pour en tarir la source : c'est de comprimer et de brimer l'esprit. Ainsi cette anecdote prend une valeur de symbole : il convient de faire jouer beaucoup les enfants, pour leur développement mental. Sans parler des jeux moteurs (jeux d'adresse, bilboquet, jonglage, jeu de balle, de tonneau, etc., qui apprennent à conduire les mouvements, jeux de gymnastique, qui développent la force et la promptitude des réactions, jeux linguistiques, qui affinent le mécanisme lingual), il y a l'indéfinie série de jeux éducatifs, soit sensoriels (tels que les réalisent les matériels Montessori, Decroly. etc.) soit intellectuels (constructions, collections, manipulations, dossiers, récits, mimodrames, etc.). Peut-être l'enseignement tout entier peut-il être mis sous forme de jeu, moyennant quelque habileté : les méthodes Cousinet, Freinet et Bézart, la Coopération, le Scoutisme l'ont bien montré (v. *infra* IV<sup>e</sup> Partie). Claparède a même pu soutenir, avec des fortes raisons (4), que, chez l'adulte, l'exercice de toute activité cherchant, soit à atteindre sa perfec-

tion, soit à innover, prenait la forme d'un jeu : les savants *jouent* — ce qui n'empêche pas le but de la science d'être et de rester, selon le mot de Jacobi, « l'honneur de l'esprit humain ».

C'est donc une hérésie psychologique, pour l'éducateur, que de se défier du jeu. C'est se priver délibérément de la plus précieuse des énergies qui sourdent dans l'âme des enfants. C'est vouloir comprimer à son début l'élan qui les porte à la conquête heureuse de leur avenir : exercice des instincts les plus fondamentaux, joie de sentir sa puissance, de vaincre la matière brute et de voir son œuvre prendre forme sous les coups répétés de sa volonté, griserie d'être cause libre de ses actes, tout conspire à faire du jeu l'irremplaçable ferment de la jeunesse (5).

130. LES MÉTHODES ACTIVES  
ET LE TRAVAIL MANUEL

Ce sont celles qui organisent l'appétit du jeu, et en général l'appétit d'action dont l'enfant est le sujet. Elles supposent la reconnaissance, chez l'enfant, d'une énergie créatrice et assimilatrice, qu'on a cru pouvoir dénommer l'élan vital spirituel (1). L'école doit offrir à l'enfant des cadres et des matériaux judicieusement préparés, des possibilités d'action joyeuse — puis le laisser aller à peu près seul, faisant confiance à l'harmonie spontanée de son activité, veillant seulement à ce qu'elle ne s'égarer ni ne s'éparpille en gestes dangereux ou inutiles. Considérons par exemple le travail manuel : les théoriciens de l'Éducation Nouvelle le regardent — à condition qu'il soit adapté aux possibilités de chaque enfant — comme la base de tout enseignement, et même, pour certains, comme M. Fontègne, de l'éducation tout entière. M. Ferrière y voit la source d'avantages physiques, intellec-

tuels et moraux (2). Pour ne parler ici que des seconds, c'est à lui qu'on doit le progrès dans les connaissances (connaissances d'ordre physique et industriel élémentaire, science des outils) ; dans la faculté d'observation, d'imagination, de réflexion ; dans les fonctions psychiques en général, dont il favorise la coordination ; dans l'adaptation de l'individu au milieu en vue de l'utilisation de ce dernier ; enfin dans le sens esthétique. Rien de surprenant donc à ce que les méthodes actives soient devenues « l'idée axiale » des Écoles Nouvelles, qui, grâce à elles, s'adaptent à chaque individualité enfantine, l'éducateur se bornant presque à organiser « l'ambiance technique » favorable à leur développement harmonieux.

131. *L'ENSEIGNEMENT  
ET LA VIE*

Comme la plante pousse  
ses radicelles vers les par-  
ticules nutritives du sol, la

personnalité naissante de l'enfant se tend vers toute expérience capable de l'enrichir. La preuve la plus frappante en est la prodigieuse activité mentale que suppose l'acquisition du langage infantin. Vers 5 ou 6 ans, l'enfant a su puiser, dans son milieu, l'essentiel de la grammaire et du vocabulaire lui permettant le maniement correct de sa langue. Lui-même réalise ici son éducation, sans maîtres ni livres. C'est un fait sur lequel on n'insistera jamais assez. D'une manière générale d'ailleurs, l'enfant possède un flair étonnant pour extraire, d'une expérience complexe, l'élément ou le renseignement exact qu'il lui faut, sans l'aide du pédagogue.

Les vrais éducateurs ont du reste toujours fait une large part à cette force sélective de la curiosité. La vie doit avoir la place la plus large possible dans l'éducation : Montaigne, Rabelais, Fénelon, Rousseau, Mgr Dupanloup, Pestalozzi, Spencer, etc., les pionniers



de l'Éducation Nouvelle, tous s'accordent pour réclamer l'union de l'École et de la Vie. Nicole lui-même, que son jansénisme n'y prédisposait guère, s'est laissé aller à son bon instinct quand il écrivait : « On doit tâcher d'inspirer aux enfants une honnête curiosité de voir des choses étranges et curieuses et de les porter à s'informer des raisons de toutes choses. Cette curiosité n'est pas un vice à leur âge, puisqu'elle sert à leur ouvrir l'esprit et qu'elle peut les détourner de plusieurs dérèglements. » Sauf le « on doit tâcher », qui évoque fâcheusement la férule, et l'idée d'une contrainte d'ailleurs bien inutile, la remarque est pleine de sens.

Mais comment réaliser pratiquement l'entrée de la vie à l'école ? Nous ne pouvons que l'esquisser ici. Il y a d'abord les ressources offertes par l'existence des inventions modernes : avions, autos, applications pratiques de l'électricité, cinéma, photo, T. S. F., machines parlantes, etc., produits industriels, découvertes quotidiennes, etc. Il est aisé d'en faire autant de *centres d'intérêt* permanents, comportant chacun un dossier spécial, enrichi peu à peu, et de façon très inégale par suite de la diversité des goûts. On peut, à leur occasion, étudier d'assez nombreux problèmes physiques, chimiques, mécaniques, voire historiques et géographiques. En outre, certaines d'entre elles sont utilisables pratiquement : des essais intéressants — bien que la mise au point ne soit pas encore complète, ont été faits à cet égard avec les projections fixes (1), le cinéma (2), la T. S. F. (3), le phonographe (4), etc. Pourquoi ne pas utiliser aussi le microscope ? (5). Il y a également les classes-promenades (6), les visites de musée, les excursions géologiques (à condition d'être préparées, et de laisser quelque trace manuscrite, pour ne pas dégénérer en pur amusement). L'utilisation du milieu géographi-

que offre des possibilités indéfinies (7). Le travail ménager, voire la puériculture pour les petites filles, ont été envisagées (8) ; quant à l'organisation coopérative des écoles par les écoliers (v. *infra*, § 149) elle est en plein essor, etc. Citons enfin les ressources offertes, avec quelques faciles précautions, par la lecture et le commentaire judicieux des journaux ou de certaines revues.

Le milieu dans lequel on élève l'enfant ne sera jamais assez riche. Car sur cent détails, dix seulement intéressent celui-ci — dix autres celui-là — et aucun peut-être ce troisième. Les enfants à l'école ne sont pas comme des plantes d'une même espèce qui puisent dans le terrain où elles sont fixées la même nourriture. Les diverses curiosités n'ont qu'exceptionnellement un objet commun. Très vite, chacun recommence à butiner à sa manière et pour son propre compte. La loi de « l'intérêt momentané », si bien dégagée par Claparède (9), met l'accent sur le caractère mystérieux et imprévisible de ce déclenchement des curiosités enfantines. Il faut donc multiplier pour elles les possibilités de s'assouvir : sans quoi on les verra s'étioler, se dessécher et disparaître — résultat obtenu par notre enseignement actuel, qui aboutit à une stérilisation savante du milieu éducatif.

132. LA COORDINATION  
DES CONNAISSANCES

Pour que l'enfant ne  
soit pas écrasé sous la mois-  
son des faits, il est nécessaire

d'établir certaines connexions logiques entre les matières enseignées. Mais pour organiser rationnellement les différents éléments d'une pensée individuelle, quel sera le principe d'unité ? Évidemment, *l'Arbre des sciences*, retouché selon les nécessités et les découvertes modernes, en fournira le plan. Mais ensuite, cela dépend des conditions individuelles de travail. Convient-il, par exemple,

de lier l'enseignement de telle science à celui de telle autre ? Quelles relations établir entre l'histoire et la géographie ou la littérature ? Ou entre la physiologie et la chimie ? Entre la géologie et la cosmographie ? Autant de questions qui ne peuvent guère se résoudre *a priori*, par exemple dans les conseils de classe. Les solutions établies pour tous les élèves, conviennent à bien peu. Il s'agit plutôt de savoir si l'enfant tire *en fait* son profit de telle ou telle coordination : passe-t-il avec plaisir de l'étude d'un fait biologique à celui de ses conditions physiques ou chimiques ? Dessine-t-il volontiers les animaux ou les pays qu'on lui a donnés à étudier ? Aime-t-il à établir des liens entre l'évolution historique et littéraire ? Les seuls critères seront le plaisir que chacun d'eux y trouve et l'utilité qu'il en retire. Une fois données les grandes lignes du classement encyclopédique du savoir, la systématisation des connaissances est une œuvre individuelle. A cette condition seulement, elle aboutira à des monuments harmonieux.

133. LA CULTURE  
EN PROFONDEUR

L'appétit curieux de l'enfant exige une nourriture très variée, mais il faut

qu'il l'assimile. La multiplicité des connaissances *offertes* est un bienfait, celle des connaissances *imposées* est un fléau. Le but est une formation, non un gavage. On conservera donc seulement ce que l'enfant ne peut absolument pas ignorer sans déchéance intellectuelle — on rejettera ce qui n'est qu'utile. Ces formules semblent vagues, mais une donnée les rend précises : la capacité même d'un esprit d'enfant, dont ne tiennent aucun compte les énormes manuels qui lui passent par douzaines entre les mains au cours de sa scolarité, lesquels dépendent des programmes — lesquels dépendent à leur tour

des exigences des examinateurs. Car on pourrait inutilement supprimer les trois quarts des programmes si, dans le dernier quart sauvegardé, renaît, sous la crainte de l'examen, une prolifération de détails. Ici encore, il faut penser à ce que l'enfant est *individuellement* capable d'approfondir, et qui varie avec chacun. C'est pourquoi l'émondage des programmes doit se compléter par la possibilité et même la nécessité, pour chaque élève, d'en « bûcher » certaines parties préférées. Pour ceux qui n'auraient aucune préférence, le maître devra malheureusement imposer son choix : mais les autres (plus nombreux que ne pourraient croire les éducateurs qui ont eu jusqu'ici affaire à des curiosités éteintes) pourront choisir eux-mêmes ce qu'ils préfèrent : l'essentiel est de *n'exiger* de tous, sur l'ensemble du programme, qu'un rudiment très restreint. Nos élèves n'ont rien à y perdre, car aujourd'hui, beaucoup ignorent même ce rudiment, au terme de leurs études ; ils y gagneront si, outre quelques idées claires du programme obligatoire, ils ont pu en approfondir telle ou telle partie qui les aura particulièrement intéressés. L'essentiel est qu'ils se soient cultivés dans le sens de leurs aptitudes.

134. LA QUESTION  
DU MAÎTRE UNIQUE

Ces mêmes considérations permettent de trancher la question de la supériorité

du maître unique sur la pluralité des spécialistes. Tant que le maître aura quelque chose de nouveau à apprendre aux enfants, il y aura avantage à ce qu'il continue leur éducation. Grâce à lui, en effet : « la coordination des enseignements est facile ; (il) connaît ses élèves et, au bout de quelques semaines il peut discerner leurs aptitudes individuelles, et il lui est permis d'adapter à la classe

ses différentes leçons (1)... » Mais on conçoit que cet idéal ne puisse être guère réalisé que dans l'enseignement primaire où « pour enseigner aux enfants ce qu'il n'est pas possible d'ignorer, il n'est pas indispensable de faire appel à plusieurs spécialistes ».

135. LES FLÂNERIES  
FÉCONDES

Quelle que soit l'ingéniosité des éducateurs, ils n'arriveront pourtant pas à fournir aux jeunes curiosités tout l'aliment dont elles ont besoin. Chacune ne prendra dans leur enseignement que ce dont elle peut tirer profit. Pour le complément, il faut le laisser en friche... On réclame aujourd'hui de laisser souffler les élèves, de leur permettre administrativement les nécessaires détentes, les flâneries, qu'ils obtiennent aujourd'hui frauduleusement et au dam de la discipline. Le régime de bousculade auquel on les soumet ne vaut rien, ni pour l'acquisition des connaissances, ni pour leur maturation, ni pour l'éclosion des idées originales. L'esprit de l'enfant a ses lois, comme celui des adultes ; pressés et surmenés, ces derniers sabotent leur tâche, quel que soit leur métier, du plus intellectuel au plus mécanique. La constitution même de l'esprit humain exige, pour le travail mental, l'intervention du facteur *temps* comme une nécessité inéluctable : Kant en avait fait, avec raison, la forme commune à toutes les intuitions de l'entendement (1). Car si certaines fulgurations semblent échapper à cette règle, la période préparatoire, elle, y reste soumise. Mais ce que Kant n'avait pas vu, c'est que ce temps varie avec chacun : l'imprégnation de l'esprit par une idée est plus ou moins lente. Certains saisissent d'emblée, mais confusément, l'ensemble, et ont besoin de plusieurs expériences pour le préciser et le compléter ; d'autres



au contraire, aperçoivent bien certains détails, mais n'apercevront l'ensemble que plus tard ; d'autres encore ne comprennent — et ce sont peut-être les plus nombreux — qu'à l'aide des moyens variés qu'ils découvrent d'eux-mêmes, qui ne servent qu'à eux seuls, et qu'ils adaptent sur-le-champ. Mais dans tous les cas, le temps est nécessaire. Or, aujourd'hui, un écolier consciencieux, qui veut écouter le maître et être en règle pour ses leçons et ses devoirs, n'a pas ce temps-là (2). Il doit foncer perpétuellement sur sa besogne, et l'abattre par des moyens de fortune, à coups d'aperceptions superficielles, cousues de lambeaux de « par cœur ». Au lieu de se laisser pénétrer par les connaissances, il s'en enveloppe comme d'un vêtement réglementaire qui lui vaudra bonnes notes et tableau d'honneur. L'effort personnel de compréhension, qui lui permettrait de repenser pour son propre compte ce qu'il doit apprendre, de l'assimiler efficacement, lui est scolairement nuisible : elle le mettrait en retard pour une grosse partie de sa besogne réglementaire. Il ne peut s'arrêter aux perspectives intéressantes. Tel épisode historique (3), tel pays, tel chef-d'œuvre littéraire dont son manuel parle en trois lignes, ont pu faire briller en lui l'étincelle de l'intérêt, mais quel moyen de l'attiser ? Cette attention spontanée est pourtant l'alliée la plus précieuse de l'éducateur, car on n'assimile bien que ce qui correspond à un manque. L'être mental, lui aussi, a ses appétits ; il a également ses inspirations : nul besoin d'être un futur grand homme pour être frappé par la beauté d'une idée neuve ; car toute idée est neuve pour qui la pense pour la première fois. Or, cette idée qui surgit, indistincte, enveloppée d'ombres et de rayons, et dont il s'agit de faire la conquête, elle n'est pas prévue par les programmes ; elle n'a pas sa place à l'école, où manque

le loisir de la méditation, et où l'esprit n'est encouragé qu'aux platitudes réglementaires.

Mais ce n'est pas seulement le loisir de son activité consciente, c'est plus encore celui de son activité inconsciente qu'il faut assurer aujourd'hui à nos petits travailleurs. Le relâchement de l'attention est une condition favorable à la naissance des idées originales et à leur enrichissement. C'est au nom de toute la psychologie moderne de l'invention, qu'il faut laisser souffler les élèves, leur épargner la fatigue qui stérilise l'effort, et favoriser l'éclosion des idées nouvelles qui, pour se préciser, exigent calme et délai. Sans doute, on ignore encore la nature des forces qui travaillent dans le sens de l'esprit et lui préparent la besogne. Mais on en connaît les effets, ne fût-ce que par l'observation banale de la leçon mieux sue après une nuit de sommeil, et du mot ou de la solution qui surgissent brusquement alors qu'on avait abandonné la recherche consciente, — ou encore par cet « esprit de l'escalier » qui fait trouver trop tard les paroles utiles. L'inconscient est donc une source précieuse d'organisation mentale, à condition qu'on lui laisse accomplir sa besogne en paix. C'est là tout le sens des loisirs, des détentes, des libres lectures, etc., demandées aujourd'hui (4). Si ces moments de maturation de la pensée sont bien organisés, les élèves, bons ou moyens, leur devront le meilleur d'eux-mêmes.

136. *L'UTILISATION  
DU « BACHOTAGE »*

On pourrait utiliser le  
« bachotage » — ou plus  
exactement l'activité prove-

nant du désir qu'a l'enfant d'obtenir son baccalauréat, et qui le pousse aujourd'hui presque uniquement à des tours de force mnémoniques de la dernière heure, épuisants et stériles. Il suffirait, pour cela de poser en

principe qu'on n'a pas le droit de demander à un enfant un effort inutile, ou dont il ne voit pas l'utilité. En conséquence, on devrait ne lui proposer que des travaux en rapport direct avec le programme et les épreuves du baccalauréat. Il faudrait, dès la 6<sup>e</sup>, sinon avant, assigner à l'enfant comme but la réussite aisée, sinon brillante, à cet examen, qui pèse actuellement comme un cauchemar sur sa dernière année d'études. Le baccalauréat devrait lui apparaître comme la synthèse du minimum exigible au terme des études, et toute sa scolarité comme une organisation qui lui permette, dans son ensemble et dans ses détails, de l'acquérir lentement et sûrement. A défaut d'un intérêt direct, qu'il n'est pas toujours possible de susciter chez tous les enfants d'une classe, le maître devrait pouvoir, en présence d'une tâche fastidieuse ou particulièrement ardue, recourir à cette *ultima ratio* ; cela vous sera utile pour le baccalauréat. On devrait considérer l'écolier comme un collectionneur qui aurait 7 années pour garnir ses albums, mais qu'il faut pourvoir seulement de pièces utiles. Il a le droit qu'on ne lui fasse pas perdre son temps, ni même qu'on lui en donne l'impression. Le voyageur perd confiance dans le guide qui lui impose des détours fatigants : or ceux-ci abondent, dans les programmes actuels, et l'écolier s'en rend bien compte. Au demeurant, quel danger de favoriser l'orientation de ses pensées vers un examen conçu plutôt comme une révision paisible ? Il l'identifierait vite — non sans raison — avec sa propre formation, plutôt que d'y voir, comme aujourd'hui, un traquenard plein d'embûches.

## CHAPITRE IV

### LES APPLICATIONS DE LA LIBERTÉ

138. *LIBERTÉ* Continuité, logicité, et *ET LIBÉRATION SPIRITUELLE* finalité sont des faits qui, une fois reconnus, ne rencontrent guère d'opposition, quand on passe aux applications. Il n'en est pas de même de la Liberté, qui soulève une question de valeur. On peut en effet admettre qu'il est bon de favoriser chez l'enfant les trois premières tendances, et refuser le même traitement à son instinct de liberté. Ici se heurtent autoritarisme et libéralisme : pour l'autoritarisme, la liberté est quelquefois un moindre mal, mais elle est toujours un mal. Tandis que la contrainte est bonne en soi. Au contraire, pour le libéralisme, la contrainte est un pis aller : l'idéal reste la liberté. C'est peut-être sur ce point que les partisans des méthodes actives ont rencontré et rencontreront le plus d'incompréhension et de résistance. Il convient donc de définir exactement ce que l'on entend en Pédologie par liberté, et d'abord de dire ce qu'elle n'est pas.

La liberté réclamée dans la Nouvelle Éducation n'est ni anarchie, ni fantaisie, ni indétermination. Même dans les expériences les plus radicales, comme celle de O'Neill à Blackburn (1), le but n'est pas la croissance au hasard de toutes les tendances ; l'essai a beau être dangereux, il vise à obtenir en fin de compte un être harmonieux — et, s'il y a erreur sur les méthodes employées, l'intention pédagogique reste bien dirigée :

à preuve les corrections qu'ont fait subir à leurs systèmes les doctrinaires trop aventureux. La liberté n'est pas non plus pure fantaisie : celle-ci n'en est qu'une manifestation — qu'un moment, durant lequel l'individu paraît tendre vers l'éparpillement, mais que son rythme complet et normal ramène aux synthèses fécondes. Enfin, la liberté n'est pas indétermination, car elle n'est qu'un moyen au service de ce but précis, *limité* au sens architectonique du mot, qu'est la construction d'une individualité donnée. Ces rapides explications doivent faire justice des accusations que l'on adresse couramment au libéralisme pédagogique.

Hiérarchie, auto-discipline, limitation, tels sont les trois caractères de la liberté dont se réclame l'Éducation Nouvelle. Hiérarchie, car il s'agit non de la liberté absolue, mais, selon l'heureuse expression proposée par Ad. Ferrière, de la *libération* (2) des tendances qui doivent non pas exploser sans ordre, mais, à la faveur d'une libre expansion, se révéler, se subordonner au bien du tout, et s'équilibrer organiquement : ici liberté et finalité se joignent. Auto-discipline, car l'expérience de la liberté n'a pas sa fin en soi, mais s'identifie avec l'apparition d'un ordre intérieur, voulu pour lui-même (ou plus exactement, pour les satisfactions intimes qu'il donne), et qui n'accepte les exubérances fantaisistes qu'à titre de stimulant passager. Limitation enfin, imposée par la force des choses, car ce n'est pas le moindre bienfait de la liberté que d'apprendre à l'enfant jusqu'où vont ses forces, l'en-deçà de ses possibilités, les limites de son moi. C'est seulement d'une telle liberté qu'il est possible de dire qu'on élève l'enfant dans, par et pour elle (3).



139. LA LIBERTÉ  
DANS LES MATERNELLES

C'est pour l'éducation  
de la première enfance que  
le principe de liberté a été

posé il y a un demi-siècle en France. En 1879, Mme Pauline Kergomard était nommée inspectrice générale des « salles d'asile » : deux ans plus tard, les salles d'asile devenaient des « écoles maternelles ». Mais il ne s'agissait pas là d'un simple changement d'étiquette : la grande éducatrice avait donné leur statut définitif aux écoles des tout petits en réclamant pour eux la liberté, pivot de sa méthode d'éducation : « Il faut que l'enfant soit libre pour que ses maîtresses puissent l'étudier et le connaître, et pour que se produise en lui l'éclosion de son individualité... Le système de la liberté est le seul éducateur (1) ». En effet, il est aussi impossible de prévoir la naissance des intérêts enfantins que de savoir à quel moment leur force va s'épuiser. Dans cette ignorance, la seule attitude de l'éducateur est de respecter autant que possible leur apparition, leur durée, et leur disparition. C'est l'initiatrice des écoles sereines qui a remarqué « qu'il n'est ni humain ni naturel d'arrêter brusquement un travail intellectuel au moment où la tension d'esprit est la plus forte, pour obliger l'esprit à se tourner vers un autre sujet par lequel il n'était nullement attiré spontanément (2) ». Il est d'observation courante de constater l'indignation, voire le désespoir, provoqué chez les tout petits par l'intervention bienveillante, mais maladroite, des grandes personnes qui veulent les aider dans leurs jeux de fabrication, de construction, de destruction ou de remplissage. Car en tout ceci, l'enfant ne cherche pas un résultat extérieur, mais un exercice de ses facultés. « Chez l'enfant prédomine le but inconscient de se développer lui-même », a écrit Mme Montessori, qui a donné à la liberté, avec

Decroly, Lietz, Tobie Jonckheere, les sœurs Agazzi, Carlton Wasburne, etc., dans l'éducation de tous les âges, une place dont on ne peut plus contester les conséquences heureuses — un siècle et demi après l'Émile.

140. *LIBERTÉ ET DISCIPLINE* Ce qui montre bien que, loin d'être funeste à la discipline, la liberté est sans doute son meilleur garant, ce sont les nombreuses observations faites par la doctoresse Montessori sur les bambins que son régime de liberté achemine doucement vers les « périodes de grand travail », précédé d'abord d'une période de fausse fatigue, et se produisant ensuite sans ce fléchissement initial. C'est ce que ce montrait bien le graphique publié § 96 — ainsi que ceux donnés par Mme Montessori (II, 63) et qui schématisent des expériences multiples : nous citerons ici seulement un cas qui nous paraît significatif : celui d'un enfant particulièrement difficile, que toute apparence de contrainte met en état de rébellion (« si l'on cherche à lui enseigner quelque chose, il fait une grimace et s'enfuit »), et qui s'apprivoise peu à peu de lui-même parce qu'on l'a laissé, en toute tranquillité, s'attacher à un travail. La discipline apparaît bien ici comme le fruit direct de la liberté.

COURBE DE TRAVAIL D'UN ENFANT TRÈS PAUVRE  
PRESQUE ABANDONNÉ PAR SES PARENTS. — TURBULENT  
[VOIR LE GRAPHIQUE P. 285]

### I. — Phase de désordre

L'enfant dont il s'agit semble avoir la tendance à apprendre des autres, il fuit le travail, s'y arrête à peine et semble ne pas supporter un enseignement direct. *Si on cherche à lui enseigner quelque chose, il fait une grimace et s'enfuit.* Il s'agite, il dérange ses compagnons, il semble intraitable, mais *suit attentivement les leçons que la maîtresse fait aux autres enfants.*

## II. — Vers l'ordre

Une fois entré dans le travail, *après avoir appris*, il y persiste, et on remarque dans la courbe la marche normale c'est-à-dire un premier travail, une pause (où l'enfant retombe légèrement et furtivement dans son défaut de déranger ses compagnons), ensuite la courbe de grand travail et le repos final où se répète encore la chute dans le défaut. Sur les sommets du graphique, il y a, avec l'intérêt au travail, une grande bonté. L'enfant, non seulement est calme mais a un aspect heureux, très doux. Au point maximum du travail même, il regarde ses compagnons et leur sourit, mais sans interrompre son intense application. On dirait que, dans la plénitude de sa satisfaction intérieure, une source d'amour surgit de la profondeur de son âme, en apparence si grossière. (M., II, 58).

141. LA LIBERTÉ  
DANS LES ÉCOLES ACTIVES

Mais ce besoin de liberté est loin de disparaître avec les premières années de l'enfance. On a déjà vu quelle place il tenait dans l'occupation qui semblait lui être la moins favorable : le travail par groupes (§ 99). Malgré le désir intense de l'enfant de 9 à 12 ans de réaliser une forme collective d'activité et d'accepter sa discipline, l'instinct de liberté demeure entier, et, si on ne lui fait pas sa place, la méthode est inapplicable, de l'aveu même de son auteur. Mais on doit souligner aussi que l'Éducation active tout entière postule la liberté. Qui dit classe active dit enfants *librement* actifs dans la classe : c'est sur ce point que se rejoignent des systèmes aussi différents que ceux de O'Neill, de Mme Boschetti-Alberti, de M. Washburne, de miss Parkhurst ou du Dr Decroly. Sous la diversité des méthodes, on retrouve la même préoccupation de respecter la spontanéité de l'enfant, et de lui laisser, autant que faire se peut, le choix du sujet, du moment, et des moyens de travail. Ne pouvant entrer ici dans les détails, nous nous permettons de renvoyer le lecteur à l'admirable recueil

où dix pionniers de l'Éducation Nouvelle ont résumé leurs expériences faites dans cinq nations différentes, et démontré, par les faits, la bienfaisance éducative d'un régime rationnel de liberté. Nous aurons, dans la quatrième partie, l'occasion de revenir sur ses modes possibles d'organisation : mais un tel ensemble de témoignages ne se résume pas (1).

#### 142. UNE EXPÉRIENCE

Nous ferons pourtant une exception pour l'article que

M. Bovet a consacré au livre de Ellsworth Collings : *An Experiment with a Project Curriculum* (New-York) (1923) ; concernant une école du Missouri, parce que les observations s'y présentent sous une forme nettement expérimentale, la méthode comparative ayant été utilisée avec toute la rigueur possible dans une enquête de ce genre. Quelques citations suffiront à montrer les importants résultats individuels, familiaux, professionnels ; et même civiques, qui résultent de l'introduction à l'école du principe de liberté.

M. Collings, inspecteur des écoles dans un des comtés de l'État de Missouri, a organisé là et poursuivi pendant 4 ans (1917-1921), une expérience méthodique... L'expérience a consisté à choisir dans le comté une école (dite l'« école expérimentale ») très semblable aux écoles voisines (dites de « contrôle »), à travailler là avec un programme... entièrement fixé par les intérêts vivants des enfants et, au bout de 4 ans, à comparer les résultats obtenus.

[La valeur des élèves et des institutrices était au début de l'expérience sensiblement la même dans les deux sortes d'école. Mais, alors que dans les écoles « de contrôle », le but fixé était la maîtrise du programme officiel, le but des écoles expérimentales était de satisfaire les intérêts naturels de l'enfant, les matières du programme devant simplement servir de moyen].

L'emploi des chiffres par les petits tenant le compte de leurs succès à un jeu de quilles, l'usage des % par les moyens pour exprimer les résultats de leur enquête sur les maladies dans la commune, les informations géographiques, historiques, politiques recueillies par les grands en relation avec le débat sur la

Société des Nations, sont des illustrations typiques de cet emploi de matières du programme traditionnel par les enfants, pour atteindre leurs fins propres. Ce sont les matières d'enseignement qui sont utilisées, en ce qu'elles contribuent à une réalisation plus satisfaisante des intentions de l'enfant.

[Donc, c'est seulement à l'occasion de choses éveillant un intérêt libre et spontané que le programme officiel intervient, comme un moyen pour obtenir sur elles les renseignements désirés — ou pour tirer d'elles le maximum de stimulation. Ce fut la « Project Method » de Dewey qui fournit aux enfants la matière de leurs occupations : projets d'histoire (9 heures à 10 h. 30), projets manuels (10 h. 30 à 11 h. 45), projets de jeux (1 h. 15 à 2 h. 30), projets d'excursions (2 h. 30 à 4 heures). Citons quelques-uns de ces derniers] :

Les projets d'excursions sont les plus intéressants. Ce sont ceux qui donneront satisfaction à la curiosité intellectuelle des enfants. Ils iront voir : pourquoi Mme Murphy fait pousser des tournesols au bout de son jardin potager, comment M. Chose tond ses moutons, quelle différence il y a entre un pin et un cèdre, entre les fleurs du poirier et celles du pêcher, comment la dent-du-lion se propage si rapidement, comment une chenille se transforme en papillon, comment l'araignée tisse sa toile, comment le perroquet de Mme Mac Donald parle (voilà pour les petits). Les moyens abordent déjà de graves sujets : ils iront voir pourquoi il y a de nouveau la fièvre typhoïde chez M. Smith, dont les deux enfants sont malades ; comment à la grande laiterie on sépare la crème du lait, comment s'imprime le journal au bourg voisin, comment M. Mustain fabrique de fausses dents, comment fonctionnent les nouvelles machines agricoles, etc... Chez les grands, on constate un grand intérêt pour la vie de la communauté, on va assister à une audience de tribunal, visiter la prison, voir la capitale de l'État, entendre un grand débat pour et contre la Société des Nations ; la météorologie, la banque, les pêcheries, diverses industries donnent lieu à des excursions qui se prolongent parfois en petits voyages dont on rend compte dans des séances auxquelles tout le village est convié.

(Il faut noter que ces activités si diverses ont été librement proposées par un ou plusieurs enfants et librement acceptées par les autres. On pourrait penser que les enfants soumis à ce régime se montreraient inférieurs sur le plan strictement scolaire, à ceux des écoles de contrôle — et que leurs instincts d'indépendance allaient s'exaspérer jusqu'à les rendre égoïstes et ingouvernables. Or, voici trois séries de résultats significatifs) :

1° En mai 1921, 40 élèves de l'école expérimentale ont été comparés à 40 élèves des écoles de contrôle, de même âge et de même scolarité. (Testés sur) la calligraphie, la composition anglaise, l'orthographe, l'histoire d'Amérique, la géographie, la



lecture au point de vue de la compréhension, les quatre règles au point de vue de l'exactitude (soit au total 68 examens). Dans chacun de ces 68 examens, les élèves de l'école expérimentale l'ont emporté sur ceux des écoles de contrôle.

2<sup>o</sup> L'inspecteur... avait fait en sorte que durant ces 4 années les 120 maîtres du comté aient l'occasion d'observer pendant au moins deux jours par an ce qui se faisait à l'école expérimentale. Il leur a posé ensuite une série de questions que nous reproduisons avec les réponses auxquelles elles ont donné lieu :

1 — Avez-vous essayé de travailler par « projets » comme vous l'avez vu faire à l'école expérimentale ? *Non* : 8 ; *oui* : 112.

2 — Comparés à ceux que vous obteniez précédemment, les résultats obtenus ainsi étaient-ils *inférieurs* ? (0), *à peu près pareils* ? (8), *supérieurs* ? (104).

3 — Qu'en était-il de l'intérêt des enfants ? *Supérieurs* : 112.

4 — D'après vos conversations avec les membres de votre commission scolaire, que préfèrent-ils ? *Enseignement ordinaire* : 30 ; *enseignement nouveau* : 82.

5 — La direction de la classe est-elle à votre avis, avec le nouvel enseignement *plus difficile* ? (4), *à peu près pareille* ? (40), *moins difficile* ? (96).

6 — Pensez-vous que la méthode de l'École expérimentale réussirait dans votre classe ? *Non* : (14), *oui* : (98).

7 — D'après ce que vous avez vu, les élèves de l'école expérimentale sont-ils *moins heureux* (0), *pareils* (2), *plus heureux* ? (118).

8 — Ont-ils *moins* (0), *autant* (6), *ou plus* (114) de confiance en eux-mêmes ?

9 — Sont-ils *moins* (0), *également* (8) ou *plus* (112) industriels ?

10 — Témoignent-ils *moins* (0), *autant* (3) ou *plus* (117) d'intérêt ?

11 — Au point de vue social, les trouvez-vous *moins* (0), *également* (2) ou *plus* (118) développés ?

12 — D'après ce que vous avez vu, croyez-vous que le travail du maître à l'école expérimentale est *moins* (118), *également* (2) ou *plus* (2) pénible ?

13 — Si vous aviez le choix, choisiriez-vous d'enseigner dans une *école ordinaire* (1) ou dans une *école expérimentale* (119) ?

14 — Quels seraient les changements à apporter à votre équipement scolaire actuel pour rendre l'enseignement par

« projets » plus efficaces ? 88 % des maîtres disent qu'une pièce de plus, une bibliothèque appropriée aux intérêts de l'enfant, ce qu'il faut pour que l'élève puisse expérimenter et construire est nécessaire. 12 % estiment qu'il n'y a pas lieu à changements ;

3<sup>o</sup> Collings s'est appliqué à préciser, par des données statistiques objectives, l'effet de l'enseignement procuré à l'École expérimentale sur le milieu rural qui l'entoure. Ici encore, il a tenu à donner en même temps les progrès accomplis dans les écoles voisines, dites de contrôle.

(Nous reproduisons seulement quelques résultats qui nous paraissent les plus significatifs en les groupant sous diverses rubriques et en modifiant leur ordre de présentation, afin de mieux faire apparaître les différences entre les écoles).

| Proportion<br>sur 100 élèves                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          | Ecole<br>de contrôle |                | Ecole<br>Expérimentale |                |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------|----------------|------------------------|----------------|
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       | en 1917              | 4 ans<br>après | en 1917                | 4 ans<br>après |
| <i>Des enfants de la commune</i> inscrits à l'école                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   | 72,1...              | 76,9           | 70,2...                | 100            |
| <i>Des élèves</i> inscrits qui ont suivi l'école sans<br>manquer un jour.....                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         | 2,3...               | 8,2            | 2,9...                 | 96,9           |
| ... En retard 8 fois ou plus pendant l'année                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          | 97 ...               | 91             | 95 ...                 | 3              |
| ... Ayant fait l'école buissonnière une ou<br>plusieurs fois dans l'année.....                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        | 18 ...               | 11             | 28 ...                 | 2,5            |
| ... Restés à l'école l'année dernière.....                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            | 31 ...               | 33             | 24 ...                 | 100            |
| <i>Des élèves du degré supérieur</i> qui obtiennent<br>leur certificat.....                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           | 16,6...              | 27,3           | 14,2...                | 100            |
| ... Qui entrent à l'école secondaire (high<br>school) .....                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           | 15,6...              | 25             | 14,2...                | 100            |
| <i>Des élèves du degré supérieur</i> qui se sont<br>servis du laboratoire ou de la biblio-<br>thèque de l'école pour des épreuves de<br>lait, de graines, de conserves de fruits, etc.                                                                                                                                                                                                                | 6,6...               | 20             | 5 ...                  | 63             |
| <i>Des enfants de la commune</i> qui ont lu chez<br>eux 12 livres et plus pendant l'année<br>(vacances non comprises).....                                                                                                                                                                                                                                                                            | 3,3...               | 8,3            | 2,3...                 | 88             |
| ... Qui lisent chez eux au moins une revue                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            | 1,7...               | 24,2           | 2,2...                 | 68             |
| ... Qui apprennent chez eux un instrument<br>de musique (violon, piano, harmonium)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    | 2 ...                | 5              | 3 ...                  | 42             |
| <i>Des enfants de la commune</i> qui ont des habi-<br>tudes hygiéniques (se brosser les dents<br>tous les jours, mettre son mouchoir<br>devant son nez et sa bouche en éter-<br>nuant et en toussant, se laver les mains<br>avant chaque repas, dormir fenêtres<br>ouvertes, manger des fruits et des<br>légumes chaque jour, un bain par<br>semaine, repas réguliers, dix heures de<br>sommeil ..... | 8 ...                | 11             | 11 ...                 | 92             |

|                                                                                                                                                                                                                                                                | Proportion<br>sur 100 élèves | Ecole<br>de contrôle |                | Ecole<br>Expérimentale |                |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------|----------------------|----------------|------------------------|----------------|
|                                                                                                                                                                                                                                                                |                              | en 1917              | 4 ans<br>après | en 1917                | 4 ans<br>après |
| <i>Des enfants de la commune</i> qui ont travaillé pour des manifestations communales : expositions et marchés, concours de jeux, fêtes des vacances.....                                                                                                      |                              | 0 ... 0              |                | 0 ... 100              |                |
| ... Qui se sont groupés en clubs durant les vacances pour une exploitation en commun (melons, pommes de terre, jardins, blé, poulets, cochons).....                                                                                                            |                              | 3,3... 10            |                | 2,2... 71              |                |
| <i>Des enfants de la commune</i> ayant économisé au moins 10 dollars sur leurs gains pendant les vacances.....                                                                                                                                                 |                              | 3 ... 5              |                | 5 ... 73               |                |
| <i>Des parents</i> qui ont fait une visite à l'école en cours de l'année.....                                                                                                                                                                                  |                              | 4,6... 10            |                | 2 ... 92               |                |
| ... Qui lisent un ou plusieurs journaux agricoles .....                                                                                                                                                                                                        |                              | 5 ... 8,8            |                | 2 ... 98               |                |
| ... Qui ont lu dans l'année au moins 6 livres (voyages, romans, biographies).....                                                                                                                                                                              |                              | 1,6... 3,6           |                | 2,2... 52              |                |
| ... Atteints de maladie contagieuse pendant l'année .....                                                                                                                                                                                                      |                              | 18,2... 13,3         |                | 25 ... 5               |                |
| <i>Des agriculteurs</i> sélectionnant leurs semences .....                                                                                                                                                                                                     |                              | 6,2... 27,2          |                | 5,9... 54              |                |
| ... Mesurant la teneur en matières grasses du lait de chaque vache.....                                                                                                                                                                                        |                              | 1,6... 18,6          |                | 2,2... 61              |                |
| ... Faisant de l'élevage de race dans leur basse-cour .....                                                                                                                                                                                                    |                              | 5 ... 12,2           |                | 2 ... 33               |                |
| ... Lisant au moins six bulletins agricoles (semences, laiterie, cuisine, etc.).....                                                                                                                                                                           |                              | 3,3... 5             |                | 2,2... 52              |                |
| <i>Des maisons</i> qui ont au moins une bibliothèque de 75 volumes.....                                                                                                                                                                                        |                              | 5 ... 8,3            |                | 4,2... 55              |                |
| ... Où l'on trouve un ensemble d'installations d'hygiène et de confort (pièges à mouche, panier à papiers, planche à repasser, planche à lessive, ventilateurs aux fenêtres, tabliers de cuisine, stériliseurs pour conserves, étagère à livres, bureau) ..... |                              | 12,9... 37,7         |                | 13,2... 98,1           |                |

\*  
\* \* \*

En résumé, si l'on constate, au bout de 4 ans, quelques légers progrès dans les Écoles de contrôle, les résultats obtenus dans l'École expérimentale sont incompa-

blement plus marqués, et il est difficile de ne pas attribuer leur importance au régime de liberté dont jouissent les enfants pour leur développement physique, intellectuel et moral. D'une liberté qui n'est d'ailleurs que l'aspect dynamique de la Finalité.

Outre les résultats « sociaux » qui précèdent, ceux qui nous paraissent les plus dignes de remarque sont les témoignages des maîtres déclarant presque à l'unanimité, que les élèves des classes expérimentales sont *plus heureux* (question 7), *plus industriels* (9), *plus intéressés* (10), et ont *plus de confiance en eux-mêmes* (8). Ce sont là des résultats inestimables.

Ce qui donne du reste toute leur portée aux observations de M. Ellsworth Collings, c'est le commentaire qu'en fait Pierre Bovet :

« Collings nous présente, grossis par l'éloquence des chiffres, des résultats *dont l'analogue se trouverait chez nous aussi, partout où un instituteur ou une institutrice ont su et ont pu rejoindre à l'école la vie même de l'enfant.* »

## CHAPITRE V

### LES APPLICATIONS DE L'ORIGINALITÉ

#### 143. ORIGINALITÉ ET INDIVIDUALITÉ

De tous les caractères de l'individualité, c'est l'originalité seule qui retient le plus souvent l'attention, car c'est d'abord par ses singularités que l'individu se signale à l'attention des esprits superficiels — et c'est aussi pourquoi, sans doute, dans le langage populaire, le mot « original » a moins encore le sens de non-conformiste que celui d'extravagant. Or, on peut dire sans paradoxe que l'originalité est peut-être le caractère le moins important, du moins en droit — de l'individualité. On pourrait, à la rigueur, concevoir un monde composé d'individus qui diffèreraient seulement par des caractères accidentels (telle est par exemple la vision aristotélicienne de l'espèce humaine conçue comme un assemblage de quiddités indiscernables pour la raison) ; mais ce n'est là qu'un rationalisme peu pénétrant, trop pressé d'unifier le divers en essences identiques : une vue plus profonde des choses donne la raison de cette diversité. Saint Thomas, malgré son stagyrisme, l'avait bien aperçue quand, théologien, il affirmait que la beauté de Dieu se manifestait mieux par la diversité de ses créatures, et que telle était la raison dernière de la différenciation des espèces (1) (car il ne semble pas être allé jusqu'à celle des individus). Sur le plan métaphysique, Leibniz, de son côté, a bien montré comment la richesse inouïe du monde a besoin de se refléter d'une



manière fragmentaire et particulière dans chacune des monades qui le composent. Mais nous n'avons ici besoin ni du point de vue théologique, ni du point de vue métaphysique pour reconnaître, comme un fait, l'originalité des individus humains et pour admettre qu'il est bon de la favoriser, non pas pour elle-même, mais dans toute la mesure où elle est la conséquence nécessaire de l'épanouissement des quatre autres caractères de l'individualité. Cette dernière restriction fera justice, nous l'espérons, du prétendu « individualisme » d'une doctrine qui se place au point de vue de l'harmonie intrinsèque de chaque être humain, et non de sa différenciation par rapport aux autres, — celle-ci n'étant qu'une conséquence naturelle de celle-là, et une condition essentielle, d'ailleurs, de l'accord de chacun avec tous.

La liberté n'a de sens

144. MÉTHODES, OPTIONS et de valeur que si elle est  
ET ORIENTATION SCOLAIRE le privilège d'un être individuel. En dehors de lui, elle n'est qu'une abstraction métaphysique : il faut en dire autant de la finalité, de la logicité et de la continuité. C'est dans une individualité déterminée qu'elles se réalisent — et qu'elles le font d'une manière originale. Ainsi l'originalité se trouve en fait respectée par des méthodes qui favorisent *concrètement* les quatre premiers caractères de l'individualité, et c'est pourquoi on pourrait, à la rigueur, se passer de lui consacrer un développement spécial.

Cependant, elle donne l'occasion d'insister sur une des conditions les plus importantes de l'efficacité du labeur, c'est-à-dire sur la nécessité des méthodes individuelles de travail. Sans qu'il soit besoin de longues enquêtes, il est aisé de reconnaître, chez les écoliers qui travaillent, une diversité complète dans les moyens

qu'ils mettent en œuvre. Qu'il s'agisse d'une version, d'une narration, d'un problème, d'un exercice de mémorisation ou de calcul mental, il n'existe pas sans doute deux cheminements identiques de pensée : suivant l'acquis antérieur, la forme d'imagination, ou d'esprit, les recettes familières — la réalisation du travail variera d'un enfant à l'autre, et, dans un même enfant, d'un sujet à l'autre, et même d'une période à une autre. C'est pourquoi il est dangereux d'imposer sans de graves raisons, à tous les élèves, une méthode pédagogique quelconque, pour si excellente qu'elle soit — car, peut-être, tel en découvrira une autre qui lui convient personnellement davantage. Bien des échecs pédagogiques sont dus à ce particularisme du maître qui a cru bon pour tous ce qui convenait seulement à la plupart.

C'est aussi le moment de souligner encore l'importance du système des *options* ; la diversité des individualités le rend nécessaire, pour permettre à chacun de cultiver et d'approfondir certaines connaissances de prédilection, soit qu'elles appartiennent au programme officiel, soit qu'elles n'y appartiennent pas, — et qu'on donne alors aux maîtres licence d'homologuer ces choix imprévus et d'ailleurs imprévisibles.

Enfin, c'est toujours du même point de vue que doit être résolue la question de l'orientation scolaire : selon les termes excellents d'une récente circulaire ministérielle relative au passage de la 5<sup>e</sup> à la 4<sup>e</sup>, s'il est exact « qu'il convient d'appliquer au recrutement des élèves des exigences croissantes de classe en classe, à mesure que s'affirme leur personnalité scolaire, il s'agit moins de juger l'intelligence de l'enfant que de discerner les aptitudes : il n'est pas question de châtier, mais d'orienter ». Tel est le vrai rôle des tests, dont s'effraient certains adversaires de l'orientation : permettre aux enfants

« une meilleure utilisation de leurs aptitudes » et ainsi « éviter les déclassements techniques et sociaux » (1).

145. LES TESTS  
ET L'INDIVIDUALITÉ

Il est également impossible de traiter en quelques pages la question des tests, et de passer sous silence leur étrange fortune. Nous nous contenterons donc ici de rappeler les services qu'on attendait d'eux et de préciser davantage (cf. § 113) ceux qu'ils nous paraissent appelés à rendre. Et d'abord, un mot d'historique (1).

A la suite de Cattell (1890), Munsterberg, Bolton, Jastrow, Scripture, Kraepelin (1891 à 1895) s'orientent les uns après les autres dans cette voie. En 1896, Binet et Henri ramènent l'attention des enquêteurs vers les processus mentaux *supérieurs* par lesquels, croient-ils avec raison, se distinguent surtout les individus. Avec les D<sup>rs</sup> Toulouse, Guicciardi, Ferrari, les Pr<sup>s</sup> Bourdon et Sommer, Ebbinghaus, Gilbert, les travaux se multiplient. Mais il faut attendre 1905, date où Binet publia son « échelle métrique de l'intelligence » pour procurer aux chercheurs un étalonnage pratique de leurs résultats. A partir de ce moment, la méthode des tests entrait dans la voie scientifique avec Decroly, Mlle Descœudres, Köhlmann, Rossolimo, Piéron, etc.

Imagines d'abord pour dépister les enfants arriérés (Binet, Simon, Toulouse) et soulager les classes de leur poids mort, on a voulu ensuite qu'ils indiquent non seulement des inaptitudes, mais des aptitudes, notamment pour révéler les surnormaux, voire les génies (Yerkes, Louise Wood). Ils ont même été appliqués aux adultes pour déceler leur niveau mental (Terman, Doll). Par ailleurs, leur emploi ayant surabondamment démontré l'existence des individualités, l'attention de

certaines pédologues s'est naturellement tournée vers le détail de ces dernières, et ils se sont proposés d'en dénombrer les innombrables déterminations (Rossolimo). Dans toutes ces directions, la méthode des tests a connu des succès notables ; parfois, malheureusement, des engouements, — et aussi des échecs certains. Nous ne pouvons ici que renvoyer le lecteur, pour plus de détails, aux livres classiques de MM. Piéron, Wallon, Decroly et Buyse, Claparède, etc. sur la question (2). Mais il convient d'ores et déjà de remarquer que les tests ont été, sont et seront utiles dans la mesure où ils visent en fin de compte, non pas seulement à connaître les individualités, mais à les servir. Car on n'épuise pas l'individualité — et qui essaie de s'y employer sera écrasé par ses richesses (3). Il convient donc de se rappeler d'abord que les tests *d'âge* ou *de développement* effacent les particularités mentales au profit d'un niveau mental, voire d'un coefficient d'intelligence qui caractérise l'individu d'une façon purement abstraite — et que, sous cette forme, leur emploi doit uniquement se limiter à dépister les arriérés. Ensuite, si on peut demander aux tests *d'aptitude* (4), qui représentent un sérieux progrès sur les tests de développement, de fournir une évaluation analytique des plus importantes fonctions mentales chez les normaux, il faut se souvenir que les renseignements fragmentaires ainsi obtenus peuvent seulement aider, mais non remplacer l'intuition, et que celle-ci conserve le rôle de restaurer la connaissance globale de l'individualité d'où ils sortent ; de ce côté, la méthode des tests doit se résigner à n'être que la servante de l'observation directe, du coup d'œil, qui seul peut atteindre le *quid proprium* de l'individu. A cet égard, il est remarquable que Lassoursky, déçu par la méthode des tests, se soit attaché, dans ce qu'il appelle « son expé-

rience personnelle », à observer les enfants dans leurs réactions au milieu même de l'école et aux tâches scolaires. En outre il faut prévoir, comme le recommande Piéron (5), parmi les fonctions testées, une importante rubrique pour l'intelligence, qui ne se ramène à aucune autre, et qu'il est possible de déterminer au triple point de vue de la critique, de l'invention, de la compréhension et sous la quadruple forme numérique, verbale, logique et générale. On obtient ainsi des graphiques suffisamment explicites et parfaitement clairs. Enfin, pour rendre les résultats aussi maniables et aussi suggestifs que possible, on devra recourir à l'ingénieuse notation par *profils* (droits ou en étoile), qui permet de distinguer immédiatement les prédominances et les déficiences. Moyennant ces réserves et ces précautions, les tests peuvent être de bons serviteurs de l'intuition, à condition que celle-ci leur restitue l'unité dont ils s'éloignent, car « l'être n'est pas une juxtaposition d'organes », c'est un « organisme qui a son unité et qui est impliqué tout entier dans chacun de ses actes » (Piéron). L'oublier serait, pour la méthode des tests, renouveler la vieille erreur associationiste ; « la personnalité est un tout solidaire que le psychologue doit viser comme tel. » La science des enfants sera individuelle ou elle ne sera pas.

146. LE SENS  
DE L'INDIVIDUALITÉ

C'est pourquoi l'éducateur fera bien de se souvenir constamment que ni les tests,

ni même le coup d'œil ne lui donneront le secret dernier des enfants dont il s'occupe. Au delà de la connaissance discursive, et au delà de l'intuition, demeure le jeune mystère qu'il ne percera jamais complètement. C'est à un expert des âmes enfantines, à Ferrière, que l'on doit cette excellente page :



« L'éducateur partira... de l'enfant qu'il a devant lui, tel qu'il est, et non de l'Enfant en soi, conçu *in abstracto* ou en vertu de moyennes obtenues par les statistiques de la psychologie expérimentale. La psychologie expérimentale est une science admirable, et je n'en veux point médire. Mais comme toute science, elle établit des lois, et une loi est ce qu'il y a de plus éloigné d'une individualité concrète. La loi est vraie partout et toujours, ou n'est pas. L'individu est lui-même, original et unique, ou n'est pas ; y eût-il cent milliards d'autres individus sur la terre, on n'en trouverait aucun qui fut identique à lui. Certes, chaque énergie qui se manifeste en lui obéit à des lois, mais lui-même, point de rencontre unique de millions de forces. — il est un « complexe »... Sous le regard droit, franc, simple, jovial du garçonnet qui joue aux billes et dont les joues rondes et hâlées luisent au soleil, se trouve dissimulée à nos yeux une personnalité si riche, un système hiérarchique de forces et de tendances subconscientes d'une complexité si grande, que jamais personne ne pourra en discerner tous les rouages, notre petit homme aussi peu que quiconque (1). »

On ne saurait donner commentaire plus savoureux au principe de Relativité que M. Cellerier énonce ainsi : *Toute action pédagogique est conditionnée par la nature de l'élève.*

Sans doute, commente-t-il, les lois scientifiques de l'éducation sont immuables. Mais dès qu'il s'agit de les appliquer, c'est aussi une règle absolue de les adapter à chaque sujet. Il n'y a pas là opposition entre la théorie et la pratique, mais bien une codification de celle-ci, une véritable théorie de la pratique : « La relativité n'est pas l'accident d'une méthode, l'incident d'un enseignement. C'est une loi universelle tirée directement de

*l'a priori* de l'éducation. Tant qu'on ne l'envisagera pas sous cet aspect, le seul véritable, on demeurera dans l'incertain et dans la confusion (2). »

En définitive, la théorie se nie comme théorie. La seule, la vraie théorie en éducation, c'est qu'il faut en revenir toujours à l'enfant imprévisible et innombrable.

147. L'INDIVIDUALITÉ  
DES MAÎTRES

En supposant réglées toutes les questions scolaires relatives à l'individualité des

enfants — en supposant vulgarisées toutes les méthodes d'individualisation — en supposant réalisé un accord complet entre les précurseurs de l'éducation nouvelle, les pouvoirs publics, les familles, et les maîtres eux-mêmes, une dernière difficulté subsiste néanmoins.

En effet, à force de tourner son attention vers l'individualité des enfants, et de vouloir lui soumettre toute la technique éducative, on court le danger d'oublier que les enfants ne sont pas seuls en jeu. En face d'eux, il y a les éducateurs, et de ceux-ci non plus il ne faut pas se faire une idée abstraite : il n'y a pas *le* professeur-type, et le maître *en soi* est une utopie. Chez eux non plus on ne rencontre pas des aptes-à-tout, ni à tout enseignement, ni à toute façon d'enseigner. Eux aussi possèdent des individualités déterminées, plus fortes, ou du moins plus durcies que celles, naissantes, des enfants. Et si l'on peut, à juste titre, leur reprocher de tomber trop souvent dans l'égoïsme, ce serait une erreur que de leur demander de faire abstraction d'eux-mêmes dans leur manière d'enseigner.

En somme l'éducation, ramenée à ses données essentielles, est une organisation des rapports entre deux individualités : celle du maître d'une part, et d'autre part celle de l'élève. La difficulté qui provient de la

pluralité des élèves complique l'établissement de ce rapport, mais n'en modifie pas la nature. Le problème essentiel qui s'impose à tout éducateur reste toujours celui-ci : Comment vais-je personnellement organiser le programme et les activités de ma classe, de manière à utiliser au mieux *mes* connaissances, *mes* ressources, *mes* capacités, *mes* goûts, — afin de rendre mon enseignement aussi fructueux pour mes élèves qu'intéressant pour moi-même ?

Mais le problème ne se pose pas seulement à propos des qualités positives du maître : il présente aussi un aspect négatif. Quel est le maître, même parmi les meilleurs, qui n'a pas ses défauts, ou tout au moins ses déficiences physiques et intellectuelles ? Qui peut se flatter de réaliser en soi le prototype d'un maître parfait ne connaissant ni lacune ni défaillance ? Perd-on son caractère en devenant éducateur ? Et si la maîtrise de soi et le bon sens arrivent à supprimer certains errements antipédagogiques, ira-t-elle jusqu'à modifier la forme même d'une intelligence ?

Il y a, parmi les maîtres, des esprits concrets et des esprits abstraits — des analystes et des synthétiques — des mémoires remarquablement étendues et d'autres plus modestes — des élocutions plus assurées et des débits incertains — des tons expressifs et des voix monotones — des caractères dominateurs et des persuasifs ou des suggestifs. Certains sauront bien raconter des histoires et d'autres seulement les lire. Certains aimeront à couvrir le tableau de croquis et de schémas, d'autres préféreront montrer des gravures ou des photographies. Certains sauront tirer parti du phonographe ou de la T. S. F., et d'autres des projections lumineuses. Quelques-uns organiseront volontiers le travail par équipes ; d'autres lui préféreront le travail individuel. Quelques-uns, agréa-

bles causeurs, sauront intéresser durant des quarts d'heure entiers ; les autres n'iront pas au delà de trois minutes...

C'est ainsi que deux conditions, et non plus une seule, deviennent nécessaires au maître pour obtenir une efficience pédagogique maxima : non seulement connaître les enfants, mais aussi se connaître.

Pour connaître les enfants, il faut d'abord faire abstraction de tout préjugé et de toute conception *a priori* de la discipline ou de l'enseignement. Il faut se familiariser avec cette idée que ces garçons ou ces jeunes filles que l'on a sous les yeux et qui, assis et bras croisés, s'uniformisent dans une attitude extérieure analogue, sont un simple trompe-l'œil. Pas une pensée, derrière ces fronts, qui soit identique. Ils n'ont ni la même vue, ni la même mémoire, ni la même rapidité, ni les mêmes procédés de compréhension, ni le même acquis antérieur, ni la même façon de l'utiliser. Chacun a sa méthode de travail particulière, et ne travaillera efficacement que dans la mesure où on lui permettra de la mettre en jeu.

Quant à se connaître, à se rendre compte des limites exactes de ses capacités, l'expérience l'apprend vite, parfois cruellement. Il s'agit de les tracer avec sérénité, en tout esprit positif, par une réflexion objective sur soi-même. Plutôt que de s'alarmer ou de se lamenter sur ce qui manque, mieux vaut certes essayer de l'acquérir — se résigner, si c'est impossible, à ne jamais le posséder — et, ce qui est à la portée de tous, tirer le meilleur parti de ce que l'on possède.

Ces quelques remarques posent tout le problème de la formation des maîtres, qui n'est pas le moindre de ceux que soulève l'individualisation de l'enseignement. Nous devons nous borner ici à ces indications plutôt vagues ; préciser serait inutile : chacun est seul

juge, en définitive. Car il s'agit, non pas de trouver *la* formule idéale de formation (elle n'existe pas), mais de conserver intacte sa faculté d'adaptation, compte tenu de ses propres limites physiques, affectives et mentales — et de cette réalité mouvante et multiforme qu'on appelle une classe.



## QUATRIÈME PARTIE

### **La leçon des faits**



## CHAPITRE PREMIER

### LES RÉUSSITES GÉNÉRALES

148. *L'ÉDUCATION  
DES ANORMAUX*

Il pourra paraître éton-  
nant de voir commencer  
l'étude des réussites en édu-

cation par les Anormaux (1). Ce faisant, nous respectons simplement un ordre chronologique et même logique : l'étude et le traitement efficace des Anormaux ont non seulement précédé, mais provoqué et fécondé les recherches et les travaux sur l'éducation des Normaux. C'est l'idée qui ressort d'un article solidement documenté sur l'« Entrée en scène des méthodes actives — par le moyen des sourds-muets et des idiots (2) ». L'auteur y montre comment, sans ces derniers, la pratique pédagogique serait sans doute restée dans le marasme, ou plutôt dans la routine. On avait beau reconnaître, après Rousseau, que l'enfant a ses méthodes de pensée propres et qu'il faut le traiter selon leurs exigences, la tentation de communiquer avec lui par la méthode verbale abstraite était bien trop grande, pour qu'on n'y succombât pas indéfiniment. Avec le sourd-muet, avec l'idiot, c'était impossible : le langage restait lettre morte, quel que fut le désir que les éducateurs pussent avoir de s'illusionner sur sa valeur : il fallait donc trouver autre chose, et ce fut là le point de départ de ces méthodes actives qui forment aujourd'hui la base de l'Education nouvelle. Mme Montessori a reconnu, pour son compte, que sa méthode lui avait été inspirée par celles appliquées

dans les centres d'éducation des Anormaux qu'il lui avait été donné d'observer.

A bien y réfléchir, il n'y a là rien de paradoxal. Seuls peuvent s'en étonner ceux qui font de l'Anormalité la conséquence de l'insociabilité, et qui, inversement, pensent que la raison croît en fonction directe de la socialisation. En effet, d'après cette thèse, tout ce qui est purement individuel n'est qu'anarchie et confusion. L'infrastructure mentale, qui échappe aux regards comme aux prises de la société, est essentiellement chaotique et inexprimable : l'individu comme tel est inutilisable. Mais il se trouve, en fait, « tout pénétré d'influences collectives » ; c'est grâce à elles seulement que l'esprit se rationalise, au lieu de demeurer à l'état brut, qui est celui auquel tend à rester l'anormal. Afin donc d'éviter cette faillite, il convient d'opérer, ou du moins de favoriser autant que possible le modelage de l'individu par la société, notamment par le moyen du langage et des idées abstraites auxquelles il sert de signe. Ainsi, d'un être dont la nature était foncièrement incommunicable et stérile, la société fera surgir un être nouveau capable de relations et d'activités sociales. En résumé, l'éducation est fonction de la socialisation — et tout effort pour favoriser et cultiver le fonds individuel tendrait à ramener l'être vers le « psychologique pur », c'est-à-dire vers le désordre. Telles sont du moins les suites logiques d'une théorie aux regards de laquelle l'individualisation des anormaux ne peut apparaître que comme une aggravation de leur état...

Mais l'expérience donne à ces déductions un démenti formel. Ce n'est pas en imposant du dehors aux anormaux une forme correspondant à un idéal préconçu d'homme moyen qu'on arrive à les éduquer : c'est en les prenant tels qu'ils sont, en respectant les forces indivi-

duelles qui sommeillent en eux, en provoquant ces forces au travail, en réveillant celles qui sont engourdies, en modérant celles qui risquent de prendre une place exclusive à l'aide d'autres qui, intérieures, sont capables de de les compenser. C'est, en un mot, en faisant de l'individu anormal lui-même le principal acteur de son salut. Les pédagogues d'anormaux ont été, dès le début, unanimes sur ce point.

Pour Sicard (3), l'éducation des sourds-muets devait avoir lieu du dedans au dehors, c'est-à-dire s'appuyer sur les ressources propres à chaque sujet. « Ce qu'il faut développer, c'est l'art, spontané d'ailleurs chez les sourds-muets, des signes *gestifs*... » Le langage parlé ou écrit n'a plus qu'un rôle auxiliaire : il vient se surajouter au signe vécu, joué par le corps, comme un remplaçant commode, une monnaie, mais qui n'a qu'une valeur d'échange. L'individu devra avoir joué sa pensée, et en avoir pris conscience, avant de la fixer dans un signe : « Une expérience ou un acte de pensée sont toujours intercalés entre le geste et l'écriture. »

Or la découverte des « gestes gestifs » est le fait personnel de l'élève, et seul son contact direct avec les choses peut la permettre. L'intelligence gestive s'élabore dans le creuset individuel, et c'est seulement pour se traduire à d'autres qu'elle adopte, comme signes, les mots abstraits : ils n'ont donc qu'une valeur instrumentale.

Même analyse chez l'abbé de l'Épée : toujours l'éducateur commence à établir, entre les choses et le sourd-muet, un contact direct d'où jailliront les perceptions et des idées personnelles, des plus concrètes aux plus abstraites : « Idées de choses *sensibles*, du ressort des organes des sens, *idées morales*... qu'ils avaient toujours eues, et dont leur physionomie avait toujours attesté la présence, appartenant à l'âme voulante ou au cœur ;



idées purement *intellectuelles*, qu'ils n'avaient jamais bien démêlées, appartenant à l'esprit percevant et pensant (4)». Sous la terminologie désuète, on retrouvera l'individualité psychologique tout entière, empêchée ou engourdie, et qui se révèle peu à peu sous l'action d'une stimulation méthodique. De L'Épée n'arrive à provoquer une communication entre la conscience de l'anormal et celle du normal, qu'en les établissant en état de similitude sur le plan de l'action individuelle : c'est là que jaillit la pensée, sans le truchement du langage. « Aucun verbalisme n'est possible, écrit encore Sicard, la correspondance entre la pensée de l'élève et celle du maître, comme entre toutes les deux et la réalité, étant parfaitement assurée puisqu'elle est intérieure à leur activité propre... C'est mon élève qui est ici l'auteur principal et le voyageur curieux. » On ne saurait indiquer plus clairement que la naissance de la pensée est indépendante de toute influence sociale, et qu'elle est, au fond, une réponse de l'individualité aux excitants extérieurs.

\*  
\* \*

Mais ce souci d'utiliser avant tout les ressources personnelles de l'anormal se retrouve, tout aussi marqué, dans les méthodes contemporaines. D'après Binet, le succès de ces dernières vient également de ce qu'« un maître attentif était là, qui n'ayant que peu d'élèves, pouvait connaître *individuellement* chacun » et adapter ainsi l'enseignement à ses besoins, l'essentiel étant de déterminer l'élève à agir *lui-même*. Cette activité de l'élève constitue le centre de son éducation : il ne sait que ce qu'il a *agi*, ce qui a passé par ses sens, son cerveau, ses muscles. Pour réveiller ses énergies paresseuses, on a mis l'enseignement à sa portée, on n'exige qu'un effort

petit, mais contrôlé : on procède du facile au difficile. On lui apprend peu, mais bien. Et Binet de conclure : « Ne demander à chaque enfant que ce qu'il est réellement capable de faire, quoi de plus juste, quoi de plus simple (5) ? » *Réellement*, c'est-à-dire selon ses capacités individuelles ; c'est en effet le bon sens même. Par ailleurs, l'orthopédie mentale imaginée par Binet et Belot a pour but de « redresser, cultiver, fortifier l'attention, la mémoire, la perception, le jugement, la volonté ». Il ne s'agit pas de créer quelque chose chez les enfants, de leur surajouter une forme nouvelle, mais de leur permettre de développer leurs facultés propres et d'en devenir les maîtres. De là des exercices d'immobilité, de vitesse, d'habileté motrice, de mémorisation rapide d'un certain nombre d'objets, etc.

On retrouve les mêmes tendances chez les Drs J. Philippe et G. Paul-Boncour (6). « L'éducation, selon le principe que nous avons été des premiers à formuler, et qui est aujourd'hui partout admise, individualisera l'éducation en tenant compte du caractère, de l'intelligence et de la santé de chaque enfant (7). » Chez l'anormal, en effet, les facultés existent, mais leur éclosion s'est faite sans ordre : « Tout l'art de l'éducation consiste à remettre l'enfant dans cet ordre » en s'aidant d'une observation patiente, scrupuleuse et prolongée des faits. Il ne s'agit plus de mesurer la guérison d'un anormal à sa soumission aux exigences des programmes d'examen. « C'est une erreur pédagogique fort répandue... de croire qu'il suffit à un anormal, pour être guéri, de posséder au sortir de l'école la somme de connaissances scolaires prévue par les programmes. » Ces connaissances, venues du dehors, restent extérieures à l'enfant : il ne sait, ne connaît et ne comprend que celles qu'il a forgées lui-même. Le milieu est incapable de réaliser un ordre

dont le principe est d'origine et d'essence individuelles. Si cet ordre n'intervient pas, l'anormal reste « le jouet de ce milieu, dont il subit l'action comme une cire molle ». Ce qu'il faut, c'est qu'il arrive à faire jouer et prédominer « le coefficient personnel ».

C'est, d'après Mlle Alice Descœudres, une idée-base : « Le principe fondamental, sur lequel tous ceux qui s'occupent de l'enfance anormale sont d'accord, c'est celui de *l'activité propre de l'élève* : il faut que l'enfant agisse corporellement, intellectuellement, manuellement... Agir par soi-même et trouver par soi-même est le seul moyen de rendre les enfants capables de se développer. (En conséquence) il faudra laisser aux enfants le maximum de liberté. » Quatre autres « principes » sont sous la dépendance du premier : le deuxième souligne l'importance toute particulière à accorder à l'intuition, et à l'éducation sensorielle. Le troisième demande que les différentes branches du savoir acquièrent de l'unité en s'organisant autour d'une branche unique. Dans le quatrième, l'individualisation est expressément mentionnée (8).

Enfin le Dr Decroly et Mlle Monchamp concluent dans le même sens : les sept enseignements pédotechniques qu'ils énumèrent (9) se résument dans la nécessité d'étudier, de respecter et d'éveiller l'individualité des Anormaux pour les guérir de leur anomalie.

En résumé, principes et pratique s'accordent pour vérifier les théories qui attribuent à l'individu un pouvoir d'autoformation. Or, de telles considérations valent également pour les normaux. S'il existe en effet, même chez les Anormaux, un principe spontané d'unité et de coordination mentale, le même principe doit, *a fortiori*, se trouver chez les enfants normaux, et c'est à lui qu'on doit attribuer l'équilibre dont ils jouissent (§ 80, 81, 93).

D'un point de vue méthodologique, la théorie d'après laquelle les influences collectives ont le pouvoir de changer l'individu jusque dans son fonds, se heurte à l'utilité de la psychologie pathologique pour l'interprétation des phénomènes normaux. S'il existait une différence d'origine entre la conscience équilibrée et la conscience morbide, et si les processus morbides étaient d'une autre essence que les processus normaux, il n'y aurait pas lieu d'éclaircir l'étude de celle-là par l'observation de celle-ci. Or, il n'en est rien. Depuis le rôle que lui a assigné Ribot d'être une véritable expérimentation naturelle, la psychologie pathologique n'a cessé de fournir à l'autre de précieux renseignements. Que cette situation ne soit pas près de changer, nous n'en voulons pour preuve que l'attitude prise par le Dr H. Wallon à l'égard des théories de M. Blondel. L'objet de la psychologie, affirme-t-il, se trouve ailleurs que dans l'homme social, qui appartient à la sociologie, et « en deçà de lui ». La formation même de l'homme social est de nature individuelle. Elle exige une « adaptation très  
« active dont l'instrument est multiple : langage, éduca-  
« tion, institutions, etc. (Or, la fonction du langage, par  
« exemple) peut ne pas exister chez un individu, et, de  
« l'un à l'autre, elle offre une diversité que l'usage du  
« langage tend à dissimuler, mais qui reste apparente  
« dans le temps de son apprentissage et surtout lorsqu'il  
« présente certaines anomalies de croissance ou de  
« développement. Ce sont alors ses conditions chez l'indi-  
« vidu qui sont en jeu, et la pathologie offre une occasion  
« précieuse de les constater et d'en faire l'étude (10). »  
Bref, les fonctions sont les mêmes : il y a seulement, chez l'anormal, déséquilibre, d'où un isolement et une hypertrophie de certaines d'entre elles, éminemment favorables à l'observation. C'est ainsi que la psychologie

des anormaux restera « un sérieux secours pour la connaissance des mécanismes et des lois psychiques », ce qui n'aurait pas lieu s'il existait, entre normaux et anormaux, l'opposition radicale que certains ont cru découvrir.

\* \*  
\* \*

Quant aux résultats obtenus, nous citerons seulement ceux que donne Mlle Descœudres (11). particulièrement bien étudiés :

Soixante-dix à soixante-quinze pour cent des enfants observés par elle, arrivent à exercer convenablement un métier, vingt-cinq à trente pour cent sont rendus à leur famille « où ils peuvent bénéficier d'une certaine indépendance due à leur éducation ». Des décès assez fréquents se produisent d'ailleurs chez ces réfractaires.

« Selon la classification industrielle de Goddard [reproduite p. 54], les Anormaux éduqués par stimulation de leurs activités individuelles, même s'ils ne dépassent pas l'âge mental de 12 ans (tests Binet-Simon) arrivent à se rendre socialement utiles. »

Voici en effet les services qu'ils peuvent rendre selon l'âge mental auquel ils parviennent :

6 ans : laver la vaisselle.

7 ans : petites commissions, ôter la poussière.

8 ans : commissionnaires. Travail de force. Faire les lits.

9 ans : nettoyages. Raccommodages. Posage de briques. Gargons de bains.

10 ans : aides utiles dans l'asile. Travail routinier.

11 ans : travail beaucoup plus compliqué, avec surveillance occasionnelle.

12 ans : travail à la machine. Soins aux animaux. Travail routinier sans surveillance.



Il s'agit là, il faut le remarquer, d'individus, qui, sans cette éducation spéciale, auraient été de purs déchets, à charge aux autres et à eux-mêmes, inutilisables et malheureux. L'éducation des Anormaux se présente donc, malgré les réserves que nous ferons bientôt (§ 169), comme un succès de la pédagogie individualisante (12).

#### 149. LES COOPÉRATIVES SCOLAIRES

La section pédagogique  
du Congrès pour l'avance-

ment des sciences, tenu en 1928, à La Rochelle, adoptait un vœu signalant les Coopératives Scolaires comme étant « la forme française des écoles nouvelles (1) ». On peut voir dans ce vœu un désir, assez inquiétant, de limiter aux Coopératives les conquêtes de l'Éducation Nouvelle en France ; nous n'en retiendrons ici que l'implicite louange d'un succès que personne aujourd'hui ne songerait à nier.

Les Coopératives Scolaires « constituent en elles-mêmes un gros et effectif effort d'adaptation de l'école à l'enfant (2) ». Sans doute, les cadres officiels de celle-ci ne sont pas modifiés ; les programmes sont respectés — et c'est, à n'en pas douter, à cette condition seule qu'elles ont pu naître et se multiplier chez nous. Mais ce qui est changé, c'est l'esprit même de l'école, où désormais l'enfant va jouer un rôle important. Si on ne le laisse libre de choisir ni ses travaux, ni ses horaires, ni ses méthodes (et c'est pourquoi la tentative, si intéressante qu'elle soit, ne peut avoir que des effets assez limités), en revanche, on donne aux élèves le maximum d'activité compatible avec ceux-ci. On fait appel aux instincts si puissants qui les poussent à capitaliser en commun (3) et à former une société à part, qui, lorsqu'elle est faite hors de l'aveu du maître, se fait souvent contre lui (4).

Ici, au contraire, le maître lui-même en inspire l'idée et aide à la réaliser. Mais il se contente d'en surveiller l'organisation et le fonctionnement. Les vrais actifs, ce sont les enfants : chacun, par son vote, est appelé à manifester son opinion, soit sur les buts à atteindre, soit sur les moyens à employer, soit sur les « fonctionnaires » que l'on chargera d'une tâche spéciale.

Les buts font confiance aux activités individuelles : M. Cattier indique, pour utiliser les ressources, l'acquisition, par les enfants de « tout ce qui permet l'application en classe des méthodes intuitives, concrètes, esthétiques, actives... et les encourage à faire preuve d'initiative individuelle (5) ». Sans doute, il s'agit aussi de les « adapter à la vie sociale », ou comme l'a écrit M. Bouglé « de créer des milieux où se pratique l'échange des services ». Mais le mode de cette adaptation dépend de la formation personnelle et, en fin de compte, des aptitudes : quant à l'échange des services, on n'échange que ce que l'on possède d'abord en propre. Adaptation et échanges sociaux ne sont donc que des buts lointains, ou plus exactement des conséquences que l'on obtient naturellement, sans les poursuivre expressément. Spontanément, par le simple jeu des activités individuelles, ils sont atteints peu à peu, ajoutant au plaisir d'agir soi-même, celui de coordonner son activité avec d'autres, chacun menant le *jeu* coopératif (6) selon ses préférences et ses méthodes propres. Et d'ailleurs, le mot lui-même de coopération indique bien que l'activité collective n'est qu'un faisceau d'activités individuelles. Il a été choisi par ses promoteurs pour mettre expressément en valeur la coordination des efforts (7), non leur confusion ou leur soumission à une règle collective abstraite. C'est parce que les coopératives donnent aux possibilités, aux goûts, et aux aptitudes des enfants, un commode

champ d'exercices qu'elles se font aimer d'eux, et que naît ce qu'on a appelé « l'esprit coopératif ». Ce sont ainsi les ressources individuelles qui font toute la valeur de ces sociétés : il suffit, pour s'en convaincre, d'analyser les exemples suggestifs donnés par MM. Profit et Cat-tier (8). Dans chacune de ces observations, il est facile de voir que, si la chose a bien marché, c'est qu'un enfant en a pris l'initiative, ou qu'elle éveillait chez lui des intérêts latents, qui attendaient cette occasion de s'exercer. L'éducation sociale elle-même n'a lieu qu'en fonction des intérêts individuels : prenons par exemple le vote, par les enfants, du principe d'une cotisation : c'est là un acte *social*. Mais s'il s'est produit, c'est qu'il est le résultat des désirs *individuels* de la majorité d'obtenir tel ou tel résultat dont la cotisation servira à payer les frais. De même pour l'utilisation des ressources : on les confie à des dépensiers qui sauront en tirer le meilleur rendement. C'est bien là une fonction « sociale », mais qui sera exercée, et surveillée par des individus : d'une part le « fonctionnaire » fera de son mieux, selon ses capacités ; d'autre part les administrés se montreront sévères pour les incapables ou les indignes, qui ont trahi la confiance de leurs électeurs, — et menacé ainsi ou lésé l'intérêt particulier que chacun porte à l'entreprise. En revanche, si la tolérance la plus large règne dans les réunions, c'est que chacun comprend qu'elle est le seul moyen de rester « libre de penser ce qu'il veut et de faire part aux autres de ses impressions, sans crainte de moqueries blessantes ou de sourires malveillants ». Le désir d'être soi-même respecté est ainsi, en dernière analyse, le fondement du respect mutuel. Le « sens social » se développe pour des raisons individuelles, et la société sera d'autant mieux appréciée et servie qu'elle est la garantie d'intérêts personnels. Bref, les coopératives

n'agissent pas par quelque mystérieuse « vertu » sociale, mais elles constituent, pour les puissances individuelles, un remarquable milieu d'éclosion.

\* \* \*

Voici maintenant les résultats du mouvement coopératif en France, que M. Cattier a pu nommer la « terre d'élection de la Coopération scolaire (9) », malgré le peu de continuité des encouragements officiels (10). « Tout le monde est d'accord, écrivait M. Paul Lapie en 1926, pour reconnaître que la Coopération apporte à l'école des ressources importantes, du matériel scientifique, des outils, des cartes, des livres, des microscopes, des phonographes, des cinémas, des appareils de T. S. F., qu'elle donne un élan nouveau à l'enseignement de la géographie, des sciences expérimentales, du travail manuel, de l'hygiène, etc. » Donc réussite matérielle et scolaire, mais qui ne va pas sans un indéniable succès intellectuel et moral, car « elle inspire aux écoliers le goût du travail personnel, l'amour de l'école, le souci de la propreté, le sens social, le respect de la discipline volontaire, etc. (11) ».

Par ailleurs, M. Cattier nous donne un compte rendu qui constitue, dit-il, « une véritable synthèse de 120 rapports particuliers » émanant d'éducateurs qui ont mis la Coopération en œuvre dans leurs écoles. Tous se félicitent d'avoir laissé aux enfants les initiatives qui leur ont permis d'améliorer leurs conditions personnelles et sociales de vie. L'essentiel est de leur laisser le maximum de liberté dans l'ordre matériel, intellectuel et esthétique, tout en leur apprenant à en user judicieusement. Spontanément alors, on voit se former de jeunes personnalités harmonieuses qui ressemblent peu aux

produits habituels de l'école passive, et auxquelles il a suffi, pour se manifester, d'un milieu favorable.

D'après le rapport Roger déjà cité sur les œuvres laïques, le nombre des coopératives scolaires françaises qui était de 3.000 en 1925 est, en 1929, de 7.439 (12) et le nombre des enfants coopérateurs approche de 200.000 : tels sont les résultats obtenus par une méthode qui fait confiance à l'enfant, à son esprit d'initiative, à son instinct d'ordre et d'organisation.

150. LE TRAVAIL PAR ÉQUIPES Si les initiatives individuelles sont essentielles à la Coopération, le travail par groupes ou par équipes tire également toute sa valeur et toute sa vie de l'activité intellectuelle propre à chaque enfant : le groupe n'est qu'une occasion pour lui — on pourrait même parfois dire un prétexte — d'extérioriser ce qu'il sait ou d'approfondir ce qu'il désire apprendre, car à la base même de ce genre de travail se trouve la liberté : liberté dans la formation des équipes, dans le choix des collaborateurs, liberté d'affirmer ses préférences pour tel ou tel sujet, liberté enfin dans les moyens mis en œuvre pour mener à bien l'œuvre choisie. On pourra donc parler de sens social, de travail collectif, d'instinct de coopération, d'esprit d'équipe, de devoir social, mais à la condition d'admettre à leur base l'initiative et l'activité personnelles de chaque enfant.

« Les enfants élevés selon la méthode que j'ai inventée en 1920... se réunissent par groupes de 5 ou 6, *comme il leur plaît*, comme ils font pour leurs jeux, et chaque groupe *choisit* le travail dont il veut s'acquitter. Le travail choisi est exécuté en collaboration, chaque membre du groupe apportant *ses* aptitudes, *ses* connaissances, et coopérant à l'œuvre commune. » Le ferment de leur colla-



boration, c'est « le plaisir d'avoir été un bon ouvrier », c'est-à-dire d'avoir mis son empreinte personnelle au résultat collectif. Plus d'égoïsme, ni d'orgueil : chacun œuvre du mieux qu'il peut, son propre travail bénéficiant à ses yeux du prestige de l'ouvrage total auquel il apporte sa pierre. Ainsi ciseleurs et verriers du moyen âge donnant tout son fini au détail d'une cathédrale. Le chef d'équipe n'est accepté par les travailleurs que s'il respecte leur propre effort : « Ils savent se débarrasser de l'autorité importune d'un chef. » Chacun d'ailleurs choisit avec sûreté le travail qui lui convient le mieux : « Ils savent se partager le travail, attribuer à chacun la part qui convient à ses aptitudes (1). » De cette sélection à base individuelle, résulte la structure organique du groupe : « Durant le travail, le groupe, d'abord amorphe, prendra forme et se convertira en équipe, *l'élève, dont la capacité directrice sera la plus grande, sera reconnu spontanément comme guide* ou chef par les enfants de son groupe, et tous assumeront la part de travail *pour laquelle ils manifesteront le plus de goût ou d'aptitude* (2). »

Depuis 1921, M. Cousinet a appliqué la méthode avec succès dans 14 classes différentes. De son côté, Mme Bertrand, institutrice à Sedan, l'emploie depuis 1924, et a exposé les heureux résultats qu'elle lui doit, à la VIII<sup>e</sup> Assemblée de la Nouvelle Éducation (3). Elle a ainsi pu faire régner ordre et joie au travail dans une classe qui a compté jusqu'à 50 élèves. A Genève, à l'école du Mail, M. Robert Dottrens l'a expérimentée dans une des classes et s'en est déclaré partisan (4). Enfin on trouvera la même note favorable sous la plume de M. Ferrière (5).

\* \* \*

Mais cette méthode n'est pas seulement praticable avec des enfants de 9 à 12 ans ; elle a été expérimentée avec de grandes élèves au lycée de jeunes filles de Tunis par Mme Carroi, qui en a publié un substantiel rapport dans la revue *Pour l'Ère Nouvelle* (6).

« La méthode est fort simple, remarque Mme Carroi : elle suit les exigences de l'esprit ou plus exactement des esprits individuels en qui l'intérêt doit s'éveiller librement. » Sans doute, les matières sont imposées par le programme de l'année (7), mais une question seulement est choisie pour être l'objet du travail. Au cours d'une leçon où on esquisse le plan et on dégage les idées générales, des équipes de 4 à 5 élèves se forment, qui jettent leur dévolu sur tel ou tel point. *La différenciation continue au sein même de l'équipe* : « Une élève choisit l'architecture, une autre la statuaire, une troisième le théâtre, etc. » Les élèves, en effet, « dominées par le souci d'avoir un sujet qui leur soit propre, se montrent très actives dans la recherche et pleines d'enthousiasme dans le choix ». Après une période d'accumulation de documents, où chaque membre, tour à tour, apporte son butin, arrive le moment où « chacune se sent en mesure d'écrire son exposé ». A ce moment surtout intervient l'affirmation du moi, de la valeur de son travail, de la prétention à faire de son mieux, non pas pour éclipser la voisine, mais par le simple goût du travail bien fait : « la plupart sentent que cette fois leur personnalité est en jeu, elles s'appliquent de tout leur cœur ». Le résultat ? Ce ne sont plus « les 40 copies où se ressassaient 40 fois les mêmes idées et jusqu'aux mêmes expressions, mais un vrai petit mémoire... Pas un devoir qui en double un autre ». La raison est facile à comprendre : le même sujet

a été vu sous 40 aspects différents, celui qui précisément plaisait le mieux à chaque intéressée.

On voit vite que tout le succès obtenu dans le travail par équipes vient de l'existence des travaux personnels où se spécialise chaque élève. La réussite du travail collectif dépend de la valeur des idées principales qu'une équipe a accepté de traiter. Mais cette idée sera d'autant mieux étudiée que chacune des membres de l'équipe se sera personnellement intéressée à un aspect particulier et s'y sera donnée pour ce motif. Or, cela ne peut avoir lieu que si chaque exécutant est à la place qu'il faut, c'est-à-dire qu'il préfère, car l'attrait est ici le meilleur guide. Le secret du travail par équipes, c'est donc bien la tâche individuelle, librement et joyeusement acceptée, parce qu'elle correspond aux goûts, aux ressources, aux aptitudes. Aussi Mme Carroi a-t-elle pu tirer de son expérience la leçon que le but de l'éducation, ce n'est pas de modifier ou même de former le fond de l'être des enfants, car celui-ci est « permanent et essentiel ». Mais c'est de s'appliquer à « conserver l'heureuse variété des natures individuelles, tout en les orientant vers une formation intégrale ».

Nous devons signaler aussi l'intéressante initiative, déjà ancienne, de M. Bézard, appliquée par lui à l'enseignement du latin, et qui utilise une organisation analogue : « On s'y occupe, en premier lieu, d'organiser cette petite foule (vous savez à quel chiffre elle monte trop souvent) décorée par habitude du nom de classe... On la divise en sections, de six à sept élèves chacune, également panachées de bons et de médiocres, sous la direction de chefs bien choisis. (8) » Il convient d'observer ici que le libéralisme pédagogique de M. Bézard, quoiqu'esquissant à des élèves plus âgés, est moins prononcé que celui de M. Cousinet, qui préconise le groupement libre.

Cependant les résultats, obtenus par M. Bézard, et dus en partie à cette transformation d'un groupe indifférencié en petites unités organiques, n'en sont pas moins remarquables. Le dernier livre de M. Bézard (9) les a d'ailleurs portés à la connaissance du grand public.

151. *L'IMPRIMERIE A L'ÉCOLE* Mais de véritables techniques, précises et complexes, ont obtenu auprès des enfants un succès assez surprenant au premier abord. Certaines écoles nouvelles mettent en effet à la disposition des enfants tout un matériel d'imprimerie qui leur permet d'éditer eux-mêmes de véritables petites revues (1), grâce auxquelles manualisme et culture vont de pair. La méthode Freinet, par exemple, qui pénètre peu à peu dans l'enseignement primaire, grâce à la propagande tenace et éclairée de son auteur, exige les manipulations essentielles d'une véritable imprimerie. « Placer l'enfant de 5 ou 6 ans, qui connaît à peine 15 ou 20 lettres de l'alphabet, devant une table de composition ; lui mettre dans les mains un petit composteur, et lui faire composer un texte connu de tous, et qu'on imprimera ensuite, c'est là une technique non seulement nouvelle, mais autrement complète et passionnante que ce qui s'est fait jusqu'à ce jour. (2) » Les résultats sont des plus intéressants : à partir de 6 ans, certains élèves se familiarisent si bien avec le matériel « qu'ils arrivent à composer avec une vitesse incroyable : 2 lignes de 45 caractères en 10-15 minutes ». Mais ce travail n'a pas sa fin en lui-même, il est foncièrement éducatif : agilité manuelle, fini du travail, exercice de la mémoire visuelle, apprentissage de la lecture, de l'écriture et de l'orthographe, tels sont les bienfaits qu'on lui doit. Il met, en outre, à la fois de la vie et de la discipline dans la classe. Les élèves œuvrent bien, — et

cela, sans surveillance magistrale, car les enfants savent être, les uns pour les autres, d'impitoyables censeurs. Ce n'est pas tout : de cet élan vital de la classe, stimulé par la pratique de l'imprimerie, bénéficient aussi, d'une façon inattendue, les autres disciplines : calcul, géographie, histoire même... « Ils voudraient tout savoir... » « Ma classe était triste et morne, raconte M. Freinet... (Aujourd'hui) écrire devient un besoin..., lire est une faveur... Le livre redevient ce qu'il n'aurait jamais dû cesser d'être : un aide, un conseiller, qu'on consulte au moment désiré (3). » Grâce à l'imprimerie, est assurée la liaison entre l'imagination et la pensée spontanée des enfants, et l'enseignement. La petite revue *la Gerbe* permet des échanges d'imprimés, de livres, d'images, avec des classes correspondantes et des échanges d'abonnements avec la centaine d'autres journaux scolaires bi-mensuels. Ainsi l'École est devenue Vivante grâce à « l'exploitation méthodique, dans un but éducatif, de la vie de l'enfant, de son besoin d'expression et de communication ». Car tel est le vrai secret du succès de l'imprimerie à l'école : elle met à la portée des maîtres « la possibilité d'adapter parfaitement à la personnalité enfantine tout l'effort éducatif (4) ».

152. LE SYSTÈME MONTESSORI L'ouvrage de Seguin sur les Anormaux : *Idiocy and his treatment by the physiological method*, paru en 1866. fut une révélation pour Mme Montessori : « L'homme qui avait étudié sur le vif (la vie des anormaux), pendant trente années, y exposait pour la première fois l'idée que la méthode psychologique — c'est-à-dire une méthode ayant comme base l'étude individuelle de l'élève, et employant comme procédé d'éducation l'analyse des phénomènes physiologiques et psychiques — devait



s'appliquer aux enfants normaux, marquant la régénération de toute l'humanité (1). » Avant d'organiser les classes pour normaux, Mme Montessori s'appliqua donc à approfondir les méthodes employées pour les anormaux, selon les idées de Seguin, et elle fréquenta durant plusieurs années les écoles d'anormaux de Rome. Tel fut le point de départ de ses recherches et de ses expériences. On sait qu'elles ont abouti à un système complet d'éducation de la première enfance. Mais dans l'œuvre de la célèbre italienne, deux choses doivent être distinguées : d'une part, sa compréhension des enfants et les procédés éducatifs qui en découlent ; d'autre part, au nombre de ces procédés, son matériel. En effet, si son intuition divinatrice des besoins de l'enfance est incontestable, et si l'ensemble de son système correspond bien aux nécessités enfantines, le matériel qu'elle a imaginé ne répond pas aussi adéquatement aux exigences normales de tous les enfants. Entre ses idées sur l'enfance et les applications, le « matériel » fait apparaître un déficit : l'invention pédotechnique a été, chez elle, inférieure à l'intuition psychologique.

Peut-être faut-il en accuser les qualités mêmes de sa personnalité si riche, si nuancée, si souple, qu'elles compensent, et au delà, la pauvreté des quelques cinquante jeux auto-éducatifs auxquels se limite son « matériel ». Entre ses mains et sous sa direction, sans doute suffisent-ils à obtenir les intéressants résultats que nous avons rapportés. Peut-être aussi avec des maîtresses fortement spécialisées. Mais avec une organisatrice seulement moyenne, les difficultés se multiplient. Une fois la première curiosité passée, les bambins sont assez vite las. A part quelques-uns qui sont réellement pris, les autres se mettent à *jouer* selon leur fantaisie avec les pièces du matériel — ce que la doctoresse

prétend proscrire ; ou bien ils se désordonnent, et alors, seule une certaine contrainte qui, pour si douce qu'elle soit, reste artificielle, les ramène au matériel obligatoire ; ou bien ils rêvent aux innombrables objets que l'on peut trouver dans les recoins du logis ou des meubles maternels, — voire dans les jardins publics ou dans la rue. Le petit enfant du Pincio, si bien observé par Mme Montessori, aurait vite regretté, dans sa classe, son seau et ses cailloux... Techniquement irréprochable, le matériel montessorien est trop limité : il est heureux que le système comporte d'autres ressources (2).

En revanche, les principes montessoriens sont excellents, car ils découlent de l'observation directe de l'enfant. On peut en dégager plusieurs qui correspondent aux lois que nous avons reconnues à l'individualité. D'abord, le principe de liberté : possibilité pour l'enfant de choisir l'exercice qu'il préfère ; liberté des procédés pour mener à bien son ouvrage ; liberté surtout dans la continuation : défense est faite aux maîtresses d'arrêter un travail en train, ou d'intervenir spontanément. Le principe d'activité personnelle, grâce auquel l'enfant est capable, par exemple, de trouver lui-même pour ses figures géométriques, les emboîtements convenables, de graduer les teintes de 64 couleurs différentes, d'établir des Tours Roses ou Bleues avec des cubes par ordre de grandeur, de découvrir des vérités élémentaires de la géométrie à l'aide de figures ingénieusement agencées, etc. Le principe d'auto-régulation, qui permet à l'enfant de corriger lui-même ses erreurs et d'ordonner son comportement, par une occupation de son choix.

C'est cette fine compréhension de l'enfant qui a permis à Mme Montessori de trouver, non seulement un matériel qui passe si souvent pour être la pièce maîtresse, de son système, mais tout un ensemble

de procédés puissants pour développer l'individualité des tout-petits.

## 153. LE SYSTÈME DECROLY

Comme Mme Montessori, le Dr Decroly a fait sa première expérience pédotechnique avec les anormaux ; ce fut de 1901 à 1909 à Bruxelles. Comme elle, il a été frappé de voir que c'est auprès des plus déshérités que la société est la plus impuissante, et que leurs pauvres ressources individuelles restent encore l'unique principe de leur régénération. Lui aussi a dû ne négliger aucune de ces ressources, physiques, intellectuelles et morales — et admettre l'impossibilité de séparer l'enseignement de l'éducation. Dès 1907, il organisait sur ces principes une école pour enfants normaux, rue de l'Ermitage, à Bruxelles, puis, au moment où la guerre éclate, une seconde école. Après le cataclysme, qui supprime cette dernière, mais ralentit seulement la vie de l'Ermitage, l'élan est repris : cette fois, c'est en Belgique et dans le monde entier que les idées decrolyennes vont se répandre, et connaître partout un succès parfois éclatant.

Nous ne pouvons songer ici à détailler l'organisation d'une école decrolyenne. La chose a été faite excellemment dans le livre que Mlle A. Hamaïde a consacré à la méthode de son maître (1). Plus encore que les descriptions, 56 photographies prises sur le vif évoquent la vie bouillonnante qu'elle permet chez les petits. Encore tout cela est-il, on s'en doute, inférieur au réel, puisque le mouvement de la vie en est absent. Le cinéma — encore insuffisant — renseigne mieux. Quoi qu'il en soit, le livre de Mlle Hamaïde est encore le meilleur ouvrage qui permette de pénétrer l'esprit des applications decrolyennes : nous dégagerons seulement ici quelques principes dont elles sont issues. Exposition purement histo-

rique d'ailleurs : les quelques critiques, peu graves, que nous avons à formuler seront données plus loin (voir notamment § 166 : l'égoцентризм dans les centres d'intérêt).

Après 13 années d'expériences et de mises au point, le D<sup>r</sup> Decroly a formulé les caractéristiques de ses écoles, qui groupent les enfants jusqu'à 15 ans ; en voici le résumé : l'école doit être établie à la campagne, ou dans un cadre naturel comportant le spectacle offert par la vie des animaux, des végétaux et des êtres humains au travail. Le nombre des enfants est restreint ; l'âge va de 4 à 15 ans, avec coéducation jusqu'à 10 ou 12 ans. Ils sont répartis en groupes relativement homogènes de 20 à 25. Les arriérés ou irréguliers sont réunis à part. Les « classes » sont aménagées en petits ateliers, ou en laboratoires spécialisés avec matériel. Le personnel doit aimer les enfants et être préparé à les comprendre. En principe pas de « cours » l'après-midi, et ceux-ci (langage et calcul), doivent prendre la forme de jeux. S'entremêlant à ces cours, auront lieu des exercices d'observation, de comparaison, d'association, de dessin, de travaux manuels, de chants, de jeux choisis dans un programme d'idées associées, s'inspirant des idées spontanées de l'enfant. L'après-midi, parfois, exercices de langues étrangères et surtout travaux manuels. Des excursions (pêche et chasse de petits animaux) et des visites de musées, de parcs, de métiers à domiciles ont lieu parfois le matin. Liaison étroite et compréhensive de l'École et de la famille. Formation à l'auto-discipline et à la collaboration entre élèves (notamment sous forme de causeries préparées). Utilisation de tous les détails pratiques ou techniques que comporte la marche générale de l'école, pour stimuler l'activité individuelle ou collective. Programme prenant pour base les besoins fondamentaux

de l'enfant, l'enfant lui-même, et les différentes réalités avec lesquelles il entre en rapport : famille, école, société, animaux, végétaux, terre, soleil. Ajoutons enfin que la devise de l'école de l'Ermitage : *Par la vie, pour la vie*, résume tous les efforts faits pour éveiller, stimuler, enrichir les individualités enfantines que l'on y éduque.

154. LE SYSTÈME  
DE WINNETKA

« Il est une petite ville dans la banlieue de Chicago qui mérite bien le nom de Winnetka (Winnetka est un mot indien qui signifie « beau pays »). Winnetka repose sur la rive du lac Michigan où poussait autrefois une forêt de chênes. C'est un ensemble de jolies maisons, dont chacune est entourée par des jardins, des prairies, des bosquets et quelques vieux chênes. Les rues souvent sinueuses sont bordées d'ormes et d'érables. Il n'y a pas d'usines. Les gens viennent à Winnetka pour que leurs enfants deviennent des hommes ou des femmes heureux et purs... Autour des petites maisons, il y a toujours un peu de verdure, un morceau de jardin. Tous, riches et pauvres, envoient leurs enfants aux écoles publiques de Winnetka (1). »

C'est ainsi que l'inventeur de la méthode, Carleton W. Washburne, présente le cadre où il l'applique, dans 5 écoles groupant tous les enfants de 5 à 18 ans. Il est curieux de voir qu'aux États-Unis, l'Éducation Nouvelle, qui consiste essentiellement dans un effort pour sauvegarder et cultiver tout ce qui peut être sauvé de l'âme enfantine guettée par la « rationalisation », a établi son principal foyer, à quelques kilomètres d'une des plus célèbres « villes tentaculaires » d'Amérique, dans un cadre naturel. La préservation du pays et celle des âmes ne se présentent pas seulement comme un symbole :



elles s'expliquent l'une par l'autre. Winnetka a été choisi comme cadre digne d'abriter une enfance que l'on voulait libre et heureuse. Et les générations qu'on y prépare sauront désormais pourquoi il faut défendre ce cadre contre les atteintes de l'industrialisation.

Le système de Winnetka repose essentiellement sur l'adoption « d'un programme minimum », rationnellement déterminé grâce à des procédés statistiques, et accessible à tout enfant. Ce noyau indispensable de connaissances sera acquis plus ou moins vite, mais sera finalement maîtrisé à la fin des études, même par les élèves médiocrement doués sous le rapport de la mémoire et de l'intelligence. Chacun peut marcher à son pas, et, chose essentielle, se corriger lui-même (tests d'auto-contrôle). S'il est en avance sur les autres, il peut se livrer à l'étude de son choix. Le maître possède une fiche pour chaque enfant et peut suivre pas à pas ses progrès : il dispose de tests spéciaux et rapides pour se rendre compte si l'enfant a bien assimilé chaque portion du programme. Plus de réitations en classe ; le temps rendu libre ainsi est utilisé à des travaux en commun, discussions, petits drames géographiques ou historiques, réunions, œuvres collectives, etc. En résumé, selon la définition que Washburne a donnée de l'individualisation de l'enseignement, les écoles de Winnetka sont des écoles où chaque élève travaille pour lui-même et par lui-même, et où il aperçoit clairement les buts vers lesquels il tend. Une fois qu'il a atteint ce but, il passe aux suivants. S'il a atteint ceux de son degré dans telle ou telle branche, il absorbe le travail du degré suivant, sans attendre que les autres y soient parvenus, et sans attendre d'avoir achevé le travail dans toutes les branches du degré où il se trouve (2). Au lieu d'une progression collective, chacun, dans la classe, accomplit son développement

individuel en pleine liberté, avec la possibilité d'approfondir tout de suite ce qui l'intéresse : au lieu d'une croissance uniforme et réglementaire, c'est la poussée individuelle, vigoureuse et féconde, de chaque plant, qui développe en son temps toutes les ressources, faibles ou puissantes, qu'il possède naturellement

## 155. LE PLAN DALTON

Le plan Dalton, dont le but explicite est l'indivi-

dualisation de l'enseignement, a aujourd'hui droit de cité dans quinze cents écoles anglaises, deux cents écoles américaines, et dans de nombreuses institutions de Pologne, de Hollande, de Russie, des colonies anglaises, de Chine, du Japon (1) et de plusieurs républiques sud-américaines (Chili, Paraguay, Argentine, Uruguay), toutes conquises à l'Éducation nouvelle. Or, tout son succès lui vient de ce qu'il permet une adaptation étroite des travaux scolaires aux exigences du travail individuel.

D'après Miss Helen Parkhurst, animatrice en Amérique du plan Dalton — et adversaire de toute organisation *a priori* du travail, le « plan » ne serait pas une « méthode ». A nos yeux, au contraire, il en offre un type parfait : en effet, il est, en soi, un instrument *neutre*, permettant une efficience maximum pour *n'importe quel* travail. C'est un excellent et pur moyen. Mais, par là même, il peut être mis au service de buts discutables, et notamment de programmes préconçus. C'est bien ce que lui reprochent ses adversaires qui ont prévu, non sans raison, la vie plus ou moins artificielle qu'il peut infuser au vieil organisme scolaire. Mais nous n'avons ici à l'étudier que comme principe d'amélioration du travail individuel ; c'est ainsi que l'analyse la récente thèse de Mlle Antoinette Guisen, à qui

nous empruntons la plupart des détails qui suivent.

Il faut remarquer ici l'habileté avec laquelle sont conciliées les exigences du programme et celles de la liberté enfantine : on réduit d'abord au minimum les premières, on prend l'engagement implicite que rien ne sera demandé au delà ; mais l'essentiel reste exigé. On donne à l'élève, pour chaque matière, un aperçu général de ce qu'il lui faudra apprendre dans l'année, et de l'effort global à fournir ; sorte de cadre très vaste où les matières sont indiquées seulement dans leurs grandes lignes, et qu'il aura dix mois pour explorer. Mais, pour préciser sa besogne, elle est fractionnée en « tâches » mensuelles : on familiarise ainsi l'écopier avec ce qui, d'ordinaire, lui paraît inaccessible et, de prime abord, rebutant. On le prépare à la course totale, en lui indiquant des relais précis pour la parcourir. ce qui lui donne à la fois élan et confiance. On débite ainsi le programme obligatoire en tranches accessibles à tous, car ceux qui travaillent lentement ont aussi l'espoir d'arriver au but, et les autres, pressentant qu'il leur restera du temps libre, se réjouissent d'avance à la perspective d'utiliser ce reliquat selon leurs goûts. Ainsi le programme officiel est présenté de telle sorte que chacun peut l'envisager sous un angle personnel.

Jusqu'ici, semble-t-il, rien de bien nouveau. Bien des maîtres, divisent déjà le programme de l'année en plusieurs parties, qu'ils se promettent de parcourir régulièrement. Mais voici une double innovation : d'abord le maître va associer directement chaque élève à son projet. Il va le lier par une promesse écrite où son amour-propre sera engagé. Chaque élève, en effet, lui remettra, signé de sa main, un contrat d'acceptation selon lequel il s'engage à accomplir en un mois tel travail déterminé dans telles matières : en un mois, il aura vu telle partie

d'histoire, telle de géographie, il aura fait tant de versions, etc. Dès lors, le programme perd son caractère de travail imposé du dehors par les règlements : il devient une tâche acceptée. L'enfant a signé, son honneur est engagé, l'instinct combatif va entrer en jeu pour abattre en un mois la besogne due ; souvent il tâchera de terminer plus vite qu'on n'aurait pu le prévoir. Il se sent lié par sa promesse, fait désormais de sa réalisation son affaire personnelle, son *job*.

Mais, le premier feu passé, l'enthousiasme tomberait vite, si le Dalton ne prévoyait une modalité essentielle dans l'accomplissement des tâches. En effet, si l'on exige du travailleur qu'il les achève au bout d'un mois, en revanche, on le laisse libre d'organiser son travail à sa guise, et de choisir son moment pour l'accomplir. A cela, plusieurs avantages : l'élève prend plaisir à organiser lui-même son travail (à commencer par le choix même de la matière : ce sera parfois la plus difficile) — et à persévérer dans son travail tant qu'il s'y intéresse. A cette liberté, la qualité du travail a tout à gagner. L'élève peut ainsi abandonner momentanément une tâche trop dure, qui rebute, parce qu'elle présente trop de difficultés, et laisser celles-ci se tasser, se maturer dans son inconscient. Enfin il marchera à *son pas* dans chaque matière : il mettra par exemple une semaine pour la tâche de science et quarante-huit heures pour celle de littérature, ou inversement selon les aptitudes. Par ailleurs, comme le travail n'est accepté du maître que s'il est bien fait et bien compris, aucun danger de bâclage. Ainsi, utilisation des énergies intellectuelles au moment où elles passent par leur maximum, moment dont l'enfant est le seul juge — et suppression du gaspillage mental qui se produit lorsque la funeste cloche vient interrompre un travail auquel on a pris goût :

pas de cloche, aux écoles Dalton, mais de libres récréations, jamais obligatoires.

Les conditions psychologiques du travail, favorisées par la « tâche », sont d'ailleurs excellentes. Pour bien accomplir un mouvement complexe, il faut en avoir l'ensemble présent à l'esprit, sous forme d'un schème moteur. De même, pour s'intéresser à un travail intellectuel, rien ne vaut d'en concevoir une idée d'ensemble, d'apercevoir les limites et les grandes lignes du plan, d'en forger un schème dynamique, d'abord très vague, mais qui donne leur sens à tous les détails apparus successivement au cours du labeur, et qui s'enrichit peu à peu de leur apport. La joie du travail intellectuel est-elle autre chose que ce pressentiment des grandes avenues où l'esprit va s'engager, où il s'engage, en prenant constamment conscience à la fois de sa continuité foncière et des aspects nouveaux de son progrès ? Ces deux caractères ne définissent-ils pas l'essentiel du *cheminement de la pensée* ?

L'individualisation réalisée par le Dalton-Plan n'exclut pas d'ailleurs le travail en commun. Dans les classes transformées en laboratoires et où les élèves sont attirés par une « similitude d'intérêt, le désir de faire des recherches du même genre, un élève aide l'autre ; il y a coopération, coordination d'efforts... 225 élèves travaillent dans cette école selon le plan Dalton. Il se fait donc que chacun d'eux a 224 compagnons qu'il rencontre dans les laboratoires, qu'il peut aider ou à qui il peut demander conseil, qu'il apprend à connaître (2) ».

Bref, l'école est transformée en une organisation où tout est prévu pour répondre aux curiosités et aux besoins des jeunes travailleurs : tables de travail, casiers, fichiers, bibliothèques, conseils du maître, etc. On le voit, il est difficile de pousser plus loin l'individualisa-



tion en respectant les programmes établis. Or, l'expérience est là pour affirmer l'éclatant succès de la méthode ; sa propagation rapide, surtout dans les pays anglo-saxons, l'enthousiasme des parents, la satisfaction des maîtres et celle des élèves, tout concourt à le démontrer (3). Dans les classes Dalton, règne la joie au travail et la discipline : « Les petites Anglaises sont au travail, raconte un visiteur ; elles sont étonnamment paisibles et silencieuses... Aucune ne lève les yeux, elles veulent évidemment aboutir à un résultat. On goûte spontanément ce milieu sérieux, mais simple et souriant. Il y a beaucoup d'émulation, mais pas d'envie jalouse, de vanités encombrantes... Les élèves se déclarent en grande majorité satisfaites du plan (qui) offre des occasions singulières de développement intellectuel et moral : tous les professeurs le constatent. Chaque personnalité trouve sa voie, s'en applaudit, arrive peu à peu à s'exprimer... (4) »

Ce témoignage est d'autant plus précieux qu'il émane d'un universitaire français non partisan du plan pour nos écoles, pour des raisons assez peu décisives d'ailleurs. On trouverait plus de précisions encore sur les heureux résultats du Plan dans le rapport de miss Nott au Congrès de Béograd (5). Élimination de la fatigue scolaire, discipline spontanée, apprentissage de la responsabilité, habitude d'utiliser les livres classiques pour des travaux personnels, gain de temps, corrections profitables, préparation à la vie... Ce sont les mêmes avantages que souligne Mlle Guisen qui remarque en outre que le maître connaît mieux ses élèves, et qu'en principe, le plan supprime le travail à domicile. Il y a aussi de convaincantes déclarations faites par maîtres et élèves qui louent à l'envie le Plan de leur avoir rendu intéressants leur métier — ou leurs études. De leur côté

les pédagogues ne lui ont pas ménagé leurs faveurs (6). Sauf cependant une exception importante : M. Ad. Ferrière a plusieurs fois exprimé son hostilité envers une méthode qui conservait les anciens errements : programmes et manuels (7). Critique exacte : mais il suffirait, pour y échapper, de renouveler le programme et les livres, et de les adapter aux intérêts enfantins. La méthode elle-même n'est pas en jeu : par ailleurs, elle offre l'appréciable avantage d'être utilisable, en attendant mieux, dans les cadres actuels de l'enseignement. Nous en avons personnellement fait l'expérience (8).

#### 156. LE SCOUTISME

Le Scoutisme — ou Mouvement des Éclaireurs — est

peut-être le plus beau fleuron de l'Éducation Nouvelle : s'il ne s'y rattache pas historiquement (1), il participe entièrement à son esprit, en y ajoutant quelque chose qui lui appartient en propre, et qui n'est autre que son esprit à lui : l'esprit scout.

Car le Scoutisme est essentiellement une méthode d'éducation intégrale (2), dont la base est une Loi librement acceptée, qui s'organise selon le système des Patrouilles, et qui table sur l'efficacité disciplinaire du gouvernement du garçon par le garçon. Il est donc difficile de la juger en l'envisageant, comme nous devons le faire ici, sous son aspect proprement intellectuel. C'est pourquoi nous lui avons consacré un travail spécial, nous contentant d'indiquer ici brièvement, l'attrait inouï qu'il exerce sur l'âme des garçons et les conséquences — assez limitées — qui en résultent dans le domaine scolaire (3). Ce n'est donc pas sans regret que nous nous restreignons à cet aspect de la question, et ce serait minimiser la méthode que de penser qu'elle porte

là ses fruits les plus importants. C'est dans le milieu familial, commercial, industriel, national — c'est dans le développement proprement humain de l'enfant que le Scoutisme produit ses résultats les plus remarquables.

Un mot d'abord de son succès matériel. Le nombre des scouts anglais dépasse aujourd'hui 600.000. Celui des scouts d'Amérique approche du million. Dans le Chili, au Japon, au Pérou, au Siam, en Tchécoslovaquie, en Hongrie, en Pologne, en France, il oscille entre 40.000 et 60.000. Il est aujourd'hui solidement implanté dans 42 nations. Ces chiffres parlent d'eux-mêmes : pour que le Scoutisme ait pu conquérir ainsi l'adhésion de milliers de garçons, malgré les techniques précises et la tenue morale qu'il exige, il faut qu'il leur offre un attrait exceptionnel. Intéresser la jeunesse, c'est là un premier résultat, et important, puisqu'il est la condition des autres : or, cet intérêt s'explique, ici encore, parce qu'il est une organisation qui gravite tout entière autour de chaque garçon. Telle a bien été la pensée constante du fondateur et tel est le secret de son succès. Maintes fois, Baden-Powell est revenu sur cette idée que le bon Chef d'éclaireurs doit s'occuper « de chacun de ses scouts individuellement » — que le Scoutisme s'occupe de l'individu et non de la masse, « que le but le plus important du Scoutisme, c'est d'éduquer... c'est-à-dire pousser les garçons à apprendre eux-mêmes, parce qu'ils le désirent, tout ce qui tend à leur donner du caractère ». C'est pourquoi la patrouille ne doit pas comprendre plus de huit garçons, et la troupe plus de 32. Au demeurant, « l'éducation individuelle est la seule éducation possible (3) ». Avec de tels principes, rien d'étonnant que chaque enfant se sente vraiment chez lui dans la patrouille dont il fait partie, et que, sans se douter du constant effort de ses chefs pour se tenir proche de ses

activités, de ses joies, ou de ses peines, il se développe et s'épanouisse joyeusement, comme une graine en bonne terre.

Il fructifie aussi. En voici des preuves (4).

En Angleterre, par exemple, nous voyons adopter les méthodes et l'organisation scoutes d'abord dans l'enseignement professionnel : à Londres, à Bristol, et ailleurs, les cours du soir préparent aux « badges » scouts ; ensuite dans l'enseignement agricole : de nombreuses fermes-écoles se fondent à Royston, à Buckurst, etc. ; le Scoutisme est inscrit au programme de plusieurs écoles, à Harrow, à New-Hall, à Colchester, et partout en constate « qu'un bon scout sera toujours meilleur élève ». Enfin, jusque dans les Universités, le Scoutisme a fait son entrée : en décembre 1919, une chaire de Scoutmaîtrise s'ouvre à l'Université de Manchester. L'émulation ouvre les portes d'abord réfractaires. La citadelle du classicisme, l'Université d'Oxford, abaisse ses ponts et, en 1918, fonde l'*University Baden-Powell Scout club* ; — naturellement Cambridge imite bientôt sa rivale. En 1913, le président de la section pédagogique de l'Association britannique, principal de l'University College, (South Walles), Dr Griffiths, déclarait : « Mon seul désir serait que notre système politique permit de faire nommer sir Baden-Powel, ministre de l'Instruction publique, avec pleins pouvoirs pour dix ans... (5) » Peu s'en est fallu que son système ne soit préconisé officiellement comme méthode d'éducation nationale : huit voix manquèrent à la Chambre des Lords. Mais son avis est couramment sollicité au sujet des programmes et lois scolaires, et son influence pédagogique est si profonde, qu'on a pu la comparer à celle du « héros pédagogique du XIX<sup>e</sup> siècle, Arnold de Rugby (6) ». Résultats d'autant plus remarquables que le Scoutisme,

ainsi que nous l'avons dit, n'intéresse qu'indirectement la vie scolaire.

Mais ce n'est pas seulement en Angleterre que l'on constate le rayonnement du Scoutisme : il est devenu une puissance mondiale, car sa souplesse lui a permis de s'adapter universellement. On le vit bien lors du Jamboree international de Londres, où près de cinq cent mille scouts défilèrent devant la loge royale, où présidaient sir et lady Baden-Powell. Une à une passaient les délégations : « Boys d'Angleterre kaki et bleu, scouts marins de Gibraltar, Écossais, portant la jupe de tartan..., Grecs en fustanelle, Transvaaliens au chapeau couronné de peau de tigre, Américains sanglés, bottés, écrasants par leur nombre et leur fanfare... et jusqu'à des Jamaïcains, des Chiliens, des Siamois, des scouts de Chine et du Japon. Les couleurs les plus variées s'uniformisaient dans la même coupe réglementaire du vêtement et du foulard, et cette diversité dans l'unité symbolisait bien la merveilleuse souplesse d'un système d'éducation, qui, tout en restant unique, a su s'adapter aux tempéraments nationaux les plus divers (7). »

\* \* \*

Qu'a-t-on fait en France pour l'utilisation du Scoutisme dans les écoles ?

L'école des Roches, dont le directeur, depuis 1903, est M. G. Bertier, président de la Fédération des Éclaireurs de France, lui a fait une place limitée, mais suffisante pour obtenir des résultats notables : certains élèves, les « capitaines », cumulent fonction disciplinaire et ascendant moral, — plutôt grands frères que surveillants —, et surveillants mieux écoutés que les autres (§ 173). Car un des secrets du Scoutisme réside dans



l'étrange autorité dont jouit, sur les garçons, un garçon qui sait s'imposer à eux. Mais l'influence du Scoutisme se fait sentir jusque dans les études : outre que les bons scouts ne sabotent pas leur travail scolaire, et que l'accès du scoutisme n'est permis qu'aux travailleurs, certaines institutions ont pu mettre sous forme de « badges » quelques parties du programme officiel (8), et les scouts apportent à les conquérir une ardeur qu'ils n'eussent pas sans doute ressentie autrement. On ne s'étonnera donc pas qu'un directeur d'école bien connu en Angleterre, Ernest Young, ait pu écrire « que le mouvement scout a mis entre les mains des professeurs le plus bel instrument qui ait jamais été inventé pour la formation du caractère, et une foule de méthodes pour amener l'enfant à s'instruire, méthodes bien supérieures aux procédés du maître traditionnel... C'est, conclut-il, en suivant les lignes du scoutisme que se développera l'éducation moderne (9) ».

*La Revue Universitaire*, citant un cas où une candidate, au Concours de Sèvres, en 1930, réussit à son premier examen, tout en s'occupant activement de scoutisme, « même pendant les épreuves écrites », remarquait avec raison : « Le scoutisme, dans ce cas, a déjà formé ce futur professeur à la direction des enfants, et le succès au concours, alors qu'il était abordé pour la première fois, a prouvé que cette action pour les autres n'avait point nui à la culture intellectuelle. »

Mais c'est trop peu dire : loin de nuire aux études, le Scoutisme, bien pratiqué, rend les élèves plus travailleurs, et, ce qui est mieux encore, plus intelligemment travailleurs ; c'est ce que constatait en 1918 le directeur de l'Enseignement primaire, M. Paul Lapie :

« Le scoutisme comporte un entraînement des sens, des facultés d'observation, de coordination et de

réflexion. Il est un adjuvant précieux pour le développement intellectuel de l'enfant qu'il met mieux à même de tirer parti des leçons reçues à l'école (10). »

A la suite de cette circulaire, plusieurs troupes scolaires furent lancées, avec un succès tel que certains recteurs, tel que celui de l'Académie de Poitiers, encouragèrent les établissements de leur ressort à s'engager dans cette voie. De son côté, le ministre de l'Instruction publique (qui était alors M. Herriot), se déclarait entièrement favorable au scoutisme... « Les maîtres de la jeunesse, écrivait-il, ont le devoir de s'y associer (11). »

Plus récemment encore, M. Vial, directeur de l'Enseignement secondaire, présidant en 1930 au Trocadéro, la fête d'hiver de la région parisienne, s'adressait en ces termes aux éclaireurs et à leurs chefs :

« (L'Université) a eu vite fait de reconnaître la bienfaisance de votre dessein et l'efficacité de vos méthodes et elle vous a dès lors accueillie comme un de ses plus utiles auxiliaires... (L'Université) reconnaît que, dans les classes, les Éclaireurs se distinguent parmi leurs camarades par la franchise et le bon caractère, et qu'ils donnent le bon exemple... Et c'est pourquoi vous trouverez toujours chez nous bon accueil... Nos proviseurs, nos directeurs d'E. N. et d'E. P. S..., se félicitent de l'aide puissante que, par vos méthodes propres, vous apportez à leur effort (12). »

A côté de ces éloges officiels, il convient de citer le beau témoignage rendu par M. Goblot, qui, avant de quitter l'Université, réunit ses étudiants, parce qu'il avait « quelque chose à leur demander ». Il voulait leur proposer de se donner au Scoutisme comme Chefs d'Éclaireurs ou Cheftaines de Louveteaux. Sa conférence (13), qu'il est impossible de résumer, constitue un magnifique hommage à une méthode d'éducation morale de l'adoles-

cence qui « manquait à notre pays et que le scoutisme lui a apportée ». Cette invitation apparaît comme la conclusion d'une vie d'étude et de labeur, et comme son conseil ultime : « Pour moi, c'est sans doute la dernière fois que j'élève la voix dans un local universitaire et que je réunis autour de moi un auditoire d'étudiants ; en sorte que cette prière que je vous adresse, est mon adieu à l'Université de Lyon et à l'Enseignement public, auquel j'ai donné cinquante ans de ma vie. »

Ce sera l'honneur du scoutisme d'avoir justifié de tels accents. On en retrouve comme un écho dans ce passage d'une lettre de M. Belot, Inspecteur Général, au Délégué général des Éclaireurs de France :

« Je suis tout à fait acquis aux méthodes d'éducation du scoutisme, sur lesquelles j'ai été, je l'avoue, assez longtemps sceptique, en raison de quelques singularités de forme anglo-saxonne qu'elles présentent au premier abord pour la rationalité innée de l'esprit français. Mais elles ont fait leurs preuves et, examinées de plus près, elles reposent sur un fond d'observation très juste. Je me ferai donc un plaisir, comme universitaire, comme pédagogue, comme moraliste, de profiter de mes dernières tournées pour aider à votre propagande dans les milieux que j'atteins (14). »

Le « scepticisme prolongé » qu'avoue l'auteur de cette lettre rend son témoignage d'autant plus précieux...

## CHAPITRE II

### LA LEÇON DES ÉCHECS

Les conquêtes d'ensemble de l'Éducation Nouvelle ne doivent pas faire oublier certains échecs partiels. Nous sommes d'autant moins tentés de les méconnaître qu'une leçon s'en dégage. On y retrouve en effet, invariablement, un même facteur d'explication : l'oubli des enfants réels. Cet oubli peut provenir d'ailleurs de causes diverses, que nous allons essayer de dégager.

Fréquemment, il vient d'une réaction excessive contre les errements de l'ancienne pédagogie : c'est ce qui s'est produit pour le plan Dalton, l'école Neill, la méthode Bocquet et le Manualisme.

En présence des abus auxquels avaient donné lieu l'enseignement collectif, miss Parkhurst avait d'abord conclu à sa suppression pure et simple<sup>7</sup> (jusqu'en 1927). C'est pourquoi elle conçut un « Plan » qui ne lui faisait nulle place : mais, ce faisant, elle privait l'enfant d'une source précieuse et irremplaçable de formation : celle que l'on retire des exposés magistraux bien faits, qui préparent la besogne, la simplifient, résolvent les difficultés, donnent des aperçus, des suggestions, des vues d'ensemble qu'aucune lecture, aucune méditation enfantine ne peut remplacer. Pris à petites doses, un poison devient un remède. Si le

157. LA SUPPRESSION  
DE  
L'ENSEIGNEMENT COLLECTIF  
DANS LE PLAN DALTON

« cours », dispensé à dose massive, est un toxique (ou un soporifique) pour l'esprit, il est mauvais de l'éliminer tout à fait. Et c'est pourquoi d'ailleurs certains élèves (en petit nombre d'ailleurs), déroutés par cette absence totale d'enseignement oral, dont la lenteur ou la paresse de leur esprit avait besoin, déclarèrent préférer l'ancienne méthode. La nouvelle parut du reste plus intéressante encore aux autres, lorsque miss Parkhurst y adjoignit quelques cours judicieusement adaptés. L'erreur est venue ici d'une appréciation inexacte de la liberté qu'il est bon d'accorder à l'élève, car celui-ci s'accommode, le cas échéant, d'un certain enseignement *ex cathedra*.

158. LA SUPERSTITION  
LIBÉRALE

C'est dans le même ordre  
d'idées qu'on a pu s'élever  
contre cette « superstition

libérale (1) » qui prive l'enfant de précieux moyens de développement intellectuel, car le contact avec l'adulte stimule chez l'enfant des curiosités fécondes et, en lui faisant prendre conscience de ses propres lacunes, lui donne le désir de les combler. Par la suppression totale de l'enseignement magistral, la liberté de l'enfant « risque plutôt d'aboutir à une espèce d'esclavage : l'enfance demeure esclave de son infantilisme ». Comment pourrait-il, en effet, être averti de certaines forces qui sommeillent en lui, si les exposés, les explications, les questions du maître ne l'aident à les évaluer, et ne l'encouragent à réaliser les meilleures ? Enfin, le travail trop strictement individuel présente un autre danger, celui d'« isoler les aptitudes les unes des autres et d'en supprimer les rapports dynamiques réciproques ». A trop laisser l'enfant se cultiver au gré de ses fantaisies, de ses lubies et de ses marottes, on risque de laisser se produire un bourgeonnement mental, dont l'effet para-



sitaire détruit l'équilibre du développement individuel. Sans intervenir brutalement ni autoritairement, le maître peut multiplier les avances, les sollicitations, « en provoquant l'intérêt dans le plus grand nombre possible de directions ». L'attrait naissant pour les activités nouvelles rétablira l'harmonie du développement ; si, au contraire, l'enfant néglige ou refuse de s'engager dans les voies offertes, tout laisse croire qu'il s'agit d'une vocation, et qu'il trouve son bien dans la spécialité choisie. Dans les deux cas, la liberté de l'enfant sera sauve, précisément parce qu'elle n'aura pas été absolue.

159. *LES EXCÈS LIBÉRAUX  
DE L'ÉCOLE O'NEILL*

Les premiers essais tentés à l'École O'Neill appelleraient les mêmes remar-

ques : c'est par réaction contre le système de la contrainte que l'école Neill devint, sous le rapport de la liberté « la plus radicale du monde ». Mais les premiers résultats obtenus furent loin d'être tous favorables : outre que l'organisation spontanée de la discipline aurait pu être hâtée par une intervention habile du maître, le travail efficace ne commença guère qu'après cette intervention. L'enfant a besoin de liberté, mais d'une liberté organisée. La liberté absolue a peut-être moins d'inconvénients que la contrainte : elle en a pourtant, qui sont du reste facilement évitables.

160. *L'EXCLUSIVISME  
DE LA SPONTANÉITÉ*

Mais l'intervention d'un maître ne va pas sans un autre danger : celui « du

miracle pédagogique ». Les écoles publiques de Winnetka, pour corriger la sécheresse du travail individuel brut, avaient commencé par adopter la *project method* de Dewey, exclusivement. On en arrivait à attendre l'éclat

sion spontanée et collective, des curiosités, pour pousser l'enseignement plus avant. Sans doute, tel est l'idéal, mais la méthode n'est pas à encourager, car elle ne réussit qu'avec des pédagogues exceptionnels, seuls capables de maintenir une atmosphère de suggestion et de clarté intellectuelles où s'alimente simultanément l'appétit des élèves : « J'ai vu à l'œuvre beaucoup de ces pionniers, écrit Ferrière. Les enfants les regardaient et leur regard répondait. Cela suffisait. Il y a des personnalités rayonnantes dont la seule présence est un bienfait. » Mais il est sage de croire qu'elles sont rares. La *project method* doit donc être, pour beaucoup de maîtres, complétée par un programme minimum déterminé à l'avance. On doit compter avec le petit nombre des pédagogues géniaux (1).

La méthode Bocquet, pour l'apprentissage de la narration, part d'un principe excellent : l'exploitation du capital d'images inhérent à l'esprit enfantin. Mais ceux qui l'appliquent font fausse route quand ils prétendent que ce capital est indéterminé et indéfini. On en arrive ainsi à transformer l'enfant en « chasseur d'images ». Ce véritable *forçage* « aboutit à obtenir des enfants un style constamment fleuri, farci d'ornements, ce qui à la longue est aussi déplaisant, aussi fatigant que la profusion, la débauche de fleurs stylisées le fût dans l'architecture et l'ameublement des années 1900... N'oublions pas que l'artificiel n'est pas l'art. Des images, des fleurs, oui, mais... point trop n'en faut. Les naturelles suffisent. Nul besoin de recourir aux offices de serres chaudes (1) ».

C'est l'autre excès. Au lieu d'ignorer la nature, on veut obtenir d'elle plus qu'elle ne peut donner. Au lieu de respecter les possibilités individuelles, on les violente.

C'est vouloir déplier une fleur en bouton, exiger d'elle des pétales qui n'y sont pas encore, et qui n'y seront peut-être jamais. C'est se comporter en jardinier brutal.

162. LES EXCÈS  
DU MANUALISME

S'il est bon d'occuper les mains de l'enfant, il y a, là aussi, un danger : c'est d'en arriver à croire que l'enfant est fait pour le travail manuel, et non celui-ci pour l'enfant. C'est de sacrifier les originalités à une idole : le *Manualisme*, aussi abstrait en définitive que l'était l'*Humanisme*, dont on a tant médité. Ces excès, que n'a pas su toujours éviter l'*Arbeitsschule*, menacent de compromettre aux yeux des élèves, des parents et des maîtres, les nouvelles méthodes introduites récemment en France (1). Aussi trouvera-t-on pleines de sagesse les deux réserves faites par A. Ferrière sur le travail manuel conçu comme l'acquisition d'une technique : « A l'origine, la technique doit être conçue et voulue par l'enfant... (la reliure par exemple), ne doit être enseignée qu'à ceux-là seuls qui s'y intéressent et la désirent. L'imposer à tous les élèves d'une école normale d'instituteurs, comme je l'ai vu faire dans une ville suisse, n'est propre qu'à créer chez la plupart des élèves de l'antipathie pour ce métier. C'eût été, d'ailleurs, le cas pour tout autre. » En effet, on risque de l'en dégoûter avant le moment où son intérêt se serait éveillé spontanément pour lui, et de retarder ainsi, ou d'étouffer définitivement cet éveil : « l'inspiration spontanée n'a qu'un temps ».

La seconde réserve de Ferrière porte sur le danger de parler trop tôt de métier à l'enfant, au moment où la technique ne peut encore être pour lui qu'un jeu, non exclusif d'autres activités. « La technique ne doit pas avoir de but professionnel défini. La notion de gagne-

pain doit rester à l'écart de l'esprit de l'enfant, à l'école primaire, car elle nuit à l'universalité de la curiosité (2). » C'est pourquoi on ne lira pas sans inquiétude, sous la plume d'un Directeur général de l'enseignement technique, des formules du genre de celles-ci, même si la portée en est limitée aux écoles techniques. « Notre but à nous, c'est la profession. ...Tout pour la Profession et par la Profession, telle est notre devise... La tâche de l'enseignement technique est... de rendre l'enfant apte à produire et à donner toute sa mesure, de faire de lui, soit un bon technicien... soit un bon ingénieur. Dans tous les cas, il s'agit de le préparer, plus ou moins longuement et directement, à bien faire son métier (3). »

Sans doute, si l'on précise que la Profession elle-même n'est qu'un moyen pour le développement de l'enfant, aux aptitudes duquel elle doit d'abord correspondre, ces formules sont acceptables : il n'en est pas moins dangereux de se fixer ainsi un but à la fois précis et abstrait : le « bon comptable », le « bon technicien », etc., ne sont que des abstractions selon lesquelles il est inadmissible de vouloir modeler un enfant. On risque de ne plus penser qu'à elles en oubliant le principal intéressé dans l'affaire, et les ressources imprévisibles qu'il porte en soi ; si on ne lui donne ni l'idée, ni le temps de les cultiver, il risque de les ignorer toujours. En admettant qu'il n'y ait aucun danger à cristalliser l'esprit d'un adulte autour de son métier — ce qui d'ailleurs est contestable — n'est-il pas dangereux de vouloir en faire « le thème de la vie de l'école » en un temps où la personnalité peut encore, chez beaucoup, se chercher et s'orienter dans une direction différente — en tout cas, a besoin de s'approfondir librement. Ne risque-t-on pas, en pensant trop au métier, d'oublier l'enfant ?

163. LE PRIMAT  
DE LA PRATIQUE A GARY

Cette réaction exagérée  
contre l'enseignement livres-  
que, se manifeste encore

dans l'application du système de Gary. Sans doute « les enfants aiment leur école et s'y sentent heureux » ; nul doute donc qu'ils n'en tirent profit. Mais un profit limité. Dans le désir d'intégrer l'école dans la vie, on introduit dans l'école une imitation trop exacte de cette vie — oubliant qu'on brûle ainsi une étape nécessaire : la pensée, la réflexion. Voici les remarques d'un visiteur : « Les enfants, à l'école de Gary, garçons et filles, ont très bien su exécuter les travaux pratiques qu'on leur a fait faire pour les éprouver, sans toutefois se rendre compte du « comment » ni du « pourquoi » de leur travail. Au point de vue de la compréhension, ils étaient en somme inférieurs aux enfants des autres écoles (1). »

L'homme n'est ni un *faber*, ni un *sapiens* pur : et plus on spécialisera le premier, plus le second en pâtira : il faut s'inquiéter de « cette division du travail poussé à l'extrême » qui règne à Gary, en songeant aux résultats inhumains auxquels aboutit la rationalisation dans certaines entreprises dont Gary, à l'échelle enfantine, est la copie. Cependant, le grand mérite de Gary reste d'avoir introduit « un système basé sur les différences de goûts et d'aptitudes. Mais ce qui lui manque c'est une connaissance plus approfondie de ces différences et un triage moins empirique et moins superficiel ».

Ajoutons que cette connaissance révélera vite aux organisateurs de Gary les dangers d'une spécialisation trop poussée, et d'une séparation trop accentuée entre le travail pratique et la théorie.



\*  
\* \*  
\*

A côté de ces excès dus à une réaction excessive, il arrive aussi que l'on se hâte tellement d'adopter les nouvelles formules, qu'on néglige les conditions psychologiques qui les rendent efficaces, C'est ce qui est arrivé dans ce qu'on a pu appeler la « faillite » de l'enseignement par l'aspect, et aussi dans les piètres résultats obtenus par certaines classes-promenades.

164. LA « FAILLITE »  
DE L'ENSEIGNEMENT  
PAR L'ASPECT

Nous empruntons à une  
étude de M. H. Mossier (1)  
ces pénétrantes remarques  
concernant l'enseignement

par l'aspect : « Cette méthode, vantée naguère à l'égal d'une panacée, n'a pas été appliquée partout avec le discernement qu'il eût fallu. Une conception simpliste de l'attention spontanée a fait croire beaucoup de maîtres à la vertu souveraine de la sensation. Ils se sont imaginés, un peu naïvement, qu'il avait suffi de présenter des objets aux sens de l'élève pour le rendre efficacement attentif... Ils n'ont pas su voir que le concours du facteur subjectif y était nécessaire. »

Or, ce facteur subjectif varie naturellement selon les dispositions des individus, et, pour un même enfant, selon le moment et le lieu :

« Aucune disposition générale à devenir attentif à n'importe quoi et dans n'importe quel temps, sans raison personnelle et actuelle de l'être, n'existe dans aucun esprit. Il n'y a que des dispositions, des possibilités individuelles et qui ne sont pas toujours à fleur de peau... »

Les amener à fleur de peau, ou deviner qu'elles y

sont, et alors, provoquer « une rencontre heureuse » entre la tendance latente et une perception bien choisie qu'on provoque chez l'enfant, tel devra être le but de l'éducateur : c'est seulement sous l'action de cette rencontre que l'attention peut jouer dans une individualité donnée.

Des remarques analo-

165. *L'ERREUR*  
*DES CLASSES-PROMENADES* gues peuvent être faites au  
sujet des classes-promena-  
des. Le principe, qui consiste à mettre l'enfant en contact avec les manifestations les plus variées et les plus contemporaines de la vie, ne peut être qu'excellent. Mais, ici encore, il faut se préoccuper de l'état d'esprit des enfants que l'on promène : il ne faut pas les lancer sans préparation dans un fouillis d'impressions qui sont pour eux inextricables. A Vienne, par exemple, où le système est pratiqué activement, « la classe-sortie jette l'esprit devant trop de choses, sans plan préalable d'observations. (L'enfant ne peut choisir), prendre l'essentiel ; (il se disperse) dans un chaos d'observations disparates (1) ». Ne vaudrait-il pas mieux canaliser, préciser, approfondir l'attention des enfants autour d'objets ou de thèmes de méditations bien choisis — c'est-à-dire choisis surtout par eux. Tout effleurer, c'est ne rien approfondir. Un tournoiement d'images ne peut donner d'idées précises, et devient plutôt source de confusion.

L'auteur de ces critiques, qui a lui-même « expérimenté les classes-sorties depuis sept ans avec plusieurs amis parisiens », indique à quelles conditions l'enfant peut en tirer profit : « réduire la matière d'observation, la limiter par un plan précis. Et toujours, sur place, le croquis est intervenu pour fixer l'attention de l'enfant, et permettre à celui-ci de s'exprimer avec une spontanéité,

une originalité que les mots lui refusent souvent, en trahissant sa pensée au lieu de la préciser. »

En résumé, avant la promenade, éveil ou formation d'aperceptions, de vues d'ensemble, d'idées et de schèmes dynamiques, que l'expérience enrichira d'images. Et fixation, *par l'élève lui-même*, des choses observées — sous une forme aussi personnelle que possible : en résumé, respect des lois de l'attention et de la mémoire individuelles, sous peine de transformer la classe-promenade en « vagabondage scolaire ».

C'est une erreur psycho-

166. L'ÉGOCENTRISME  
DANS LES CENTRES D'INTÉRÊT

logique de même ordre qui a compromis aux yeux de beaucoup la méthode des centres d'intérêts et les classes actives : ici, il s'agit plus précisément d'une erreur d'optique, d'une impuissance de la part du maître à se mettre à la place de ses élèves, en un mot, de son égocentrisme. Le maître a pu comprendre le rôle de l'intérêt et de l'activité dans l'assimilation du savoir. Mais il postule l'identité de son propre intérêt et de celui de ses élèves ; il oublie qu'il peut être intéressé sans être intéressant, et actif en face d'une classe inerte.

Voici la critique que M. Glay fait de l'emploi de cette méthode en Autriche, dans les écoles rénovées (1). Elle pourrait s'appliquer à mainte autre école « decrolyenne » et nous paraît aller au fond de la question :

« Nous sera-t-il permis d'avouer que devant les plans détaillés de leçons, de « centres d'intérêt » pour mieux dire, proposés par les maîtres pour des élèves de 7 à 9 ans, nous sommes saisis d'étonnement et d'inquiétude, et que nous nous demandons comment, au cours élémentaire, ces derniers peuvent concentrer et discipliner leur attention sur des choses si diverses, ayant entre elles

des rapports *apparents* qui ne peuvent s'établir spontanément dans les cerveaux d'enfants (2). »

Suivent quelques exemples de ces vagabondages magistraux au cours desquels l'étude du mauvais temps conduit à parler de maladie, de fièvre, de médecin et de thermomètre, celle de la maison mène au gaz d'éclairage et à sa fabrication, celle du chemin de fer en arrive aux chiens en laisse et aux oiseaux en cage. Il saute aux yeux que nous sommes ici en plein arbitraire d'associations, et que, si le maître a pu trouver à ces réintégrations un certain plaisir, — qui est sans doute surtout le plaisir du bavardage — elles doivent ahurir l'enfant, qui ne sait plus ni où on le mène ni d'où il vient. Comme dans les classes-sorties mal organisées, on le met dans un état d'attention dispersée dont il ne tirera nul profit.

167. LES FAUSSES CLASSES  
ACTIVES

Semblablement, beaucoup de maîtres croient avoir obtenu une classe active,

alors qu'eux seuls s'y rendent actifs. Ils y sont engagés d'ailleurs par une interprétation officielle erronée, témoin cette définition de la méthode active : « C'est la sollicitation de l'effort intellectuel de l'élève par les *questions* du maître... Le maître est debout : il *montre* au tableau noir, sur la carte, sur sa table d'expériences les images ou les objets sur lesquels il *veut* attirer l'attention des enfants. *Il les presse de questions*. Il circule au milieu d'eux pour voir sur leurs ardoises s'ils ont compris... Il n'a *ni le loisir, ni le désir de s'asseoir* (1). » On obtient ainsi l'agitation du maître, non l'activité des élèves. Ce qui est inquiétant, c'est que cette description est tirée d'un article bien intentionné à l'égard des nouvelles méthodes, et qui prend leur défense contre une application presque invraisemblable qu'on en a faite, paraît-il.

« Sous prétexte de méthodes actives, on a écarté les bienfaits de la mémoire pour y substituer l'exposition du haut de la chaire. On a transformé nos classes en classes de verbiage. On a versé les mots dans les oreilles comme qui verserait dans un entonnoir ». Évidemment l'attitude suggérée plus haut au maître est un progrès sur ce retour imprévu des vieux errements ; mais elle est encore loin de l'idéal d'une classe active, où les enfants doivent être *spontanément* actifs, et dont Ferrière a bien vu la condition essentielle : « Si la leçon est imposée par le maître, faite à ses élèves coûte que coûte à telle heure, sans qu'elle soit ni suggérée par lui, ni accueillie par eux avec joie, moins encore demandée par eux comme réponse à un besoin, comme venant combler une lacune nettement ressentie, l'action de ce maître n'est pas conforme à la psychologie génétique, donc à l'école active (2). »

168. LE MATÉRIEL  
MONTESSORI

Nous avons vu déjà que la célèbre pédagogue italienne, dont les livres constituent une sorte d'épopée de la liberté infantine, n'a pas vu que son matériel, si ingénieux et si bien adapté aux besoins enfantins, présentait un grave défaut : celui d'être limité, et de limiter ainsi l'activité manuelle et visuelle des enfants. Peut-être suffit-il à quelques types logiques et peu exigeants, mais à coup sûr, beaucoup de bambins s'accommoderaient de le voir s'augmenter de mille objets moins prévus, moins techniquement précis, et qui contenteraient mieux leur insatiable besoin de nouveauté. L'appétit tripoteur ne connaît guère, à cet âge, de limite ; en outre, il s'agit d'un matériel collectif destiné à des enfants dont les goûts diffèrent, et où tous et chacun doivent trouver pâture. Pour respecter cette liberté d'apprentissage chez l'enfant, le matériel Montessori est un peu court,



et ce défaut fondamental peut encore être aggravé par la maladresse de certaines maîtresses : « Chez les petits, remarque Ferrière, les disciples de la maestra s'attachent souvent trop — et plus qu'elle ne le désire — au matériel technique, négligeant les activités ménagères, le contact avec les plantes et les animaux, le jeu libre avec ou sans matériel inauguré par les petits... Si j'étais un bambino de 6 ans, conclut-il avec humour, les contes de *Ma Mère l'Oye* feraient bien mieux mon affaire que les encastres les plus perfectionnés du matériel didactique (1). »

169. LA DÉCEPTION  
DES ANORMAUX

Nous terminerons cette  
revue des échecs par la cri-  
tique de l'interprétation pes-

simiste qu'on a faite d'une conférence du Dr Simon sur l'éducation des enfants anormaux (1). « Selon M. Simon, écrit l'auteur du compte rendu, les Anormaux, quels qu'ils soient, sont inguérissables... L'éducateur... se heurte à des obstacles, en face desquels il demeure impuissant, ou peu s'en faut... L'orthopédie mentale, créée par Binet en 1910, ne semble pas, à cet égard, avoir réalisé les espérances qu'on pouvait mettre en elle... »

On n'a pourtant pas, à notre avis, le droit de parler d'échec. Il n'y a d'échec que pour ceux qui ont attribué aux méthodes d'éducation des anormaux une vertu qu'elles ne possédaient pas, à savoir de tirer d'un enfant donné ce qui n'y est pas, de créer de toutes pièces des facultés qui n'y seront jamais. L'anormal est un être aux capacités *limitées*, et ce dernier mot dit tout. L'éducation ne fait pas de miracle ; elle permet seulement aux individualités d'atteindre plus aisément leurs limites : elle ne peut les leur faire dépasser. Il existe des possibilités maxima, qui varient du reste avec l'anormal considéré. Ceci, qui est vrai d'ailleurs aussi bien des nor-

maux que des anormaux, est impliqué par la notion même d'individualité.

Il est intéressant de se rappeler ici qu'un des précurseurs des méthodes modernes, Itard, était tombé dans la même illusion. L'enfant dont il s'occupa, et auquel il voulait apprendre à parler, « était et resta toujours muet ; sa mentalité (diagnostiquée par Pinel pour idiote), resta toujours inaccessible à l'éducation intellectuelle ». Mme Montessori, à qui nous empruntons cette citation, reconnaissait ainsi l'origine de l'erreur : « Itard partageait les principes d'Helvétius : L'homme n'est rien sans l'œuvre de l'homme. Il croyait à la toute-puissance de l'éducation... (2) » Nous avons vu déjà quelles illusions cette croyance pouvait engendrer (§ 20 et 21).

## CINQUIÈME PARTIE

### **Notions historiques sur l'individualisation de l'enseignement**



## AVANT-PROPOS

170. UNE VASTE  
EXPÉRIENCE PÉDAGOGIQUE  
EN COURS

Il convient maintenant  
de déterminer les directives  
générales qui président au  
mouvement mondial d'édu-

cation nouvelle, dont nous venons de souligner quelques-unes des tentatives les plus intéressantes. Ce mouvement, précisément à cause de l'ampleur des résultats qu'il vise, en est encore à ses débuts. De l'aveu même de ses promoteurs (1), il est encore en pleine phase d'expérimentation. Mais un fait incontestable, c'est que les théories nouvelles s'accordent dans l'ensemble pour respecter et développer l'individualité de l'enfant. Conséquence logique du fait qu'elles ont été directement inspirées par l'observation des enfants, et notamment des écoliers. Les meilleurs théoriciens de l'Éducation Nouvelle revendiquent, comme un titre plus précieux encore, celui de praticiens et d'expérimentateurs (2). En remontant à la source des applications dont il vient d'être question, nous trouverons donc non pas des théories pures, mais des idées issues directement des faits — et plus précisément du fait *enfant*. La pédagogie contemporaine n'a rien à voir avec la psychologie abstraite : elle est née et s'est précisée au contact des fait ; elles progresse en maintenant ce contact aussi étroit que possible. Les principes nouveaux sont des résidus d'expérience et, s'ils dirigent l'action, peuvent constamment se préciser à ses leçons. Le vrai souci de l'éducateur, ce n'est pas la réussite de son système, si ingénieux soit-il, c'est la réussite, au sens fort du mot, des enfants auxquels il l'applique : *ratio ancilla pueri*.



## CHAPITRE PREMIER

### LES INITIATIVES PRIVÉES : PRINCIPES ET RÉSULTATS

En 1899, sur l'initiative  
171. *L'ÉDUCATION NOUVELLE* de M. Ad. Ferrière, qui peut  
*ET LE B. I. E. N.* être considéré comme le  
père spirituel de l'École Active, fut fondé le Bureau  
International des Écoles Nouvelles, ou B. I. E. N. (1).  
Le but de cette institution dépassait la simple théorie :  
il s'agissait « d'établir des rapports d'entr'aide scienti-  
fique entre les différentes écoles nouvelles, de centra-  
liser les documents qui les concernent et de mettre en  
valeur les expériences psychologiques faites dans ces  
laboratoires de la pédagogie de l'avenir ». Ainsi le sys-  
tème aprioriste était nettement écarté au profit de  
méthodes basées sur la connaissance positive des enfants,  
ce qui est le B. A. Ba de l'individualisation.

Au reste, 13 ans après, en 1912, l'année même de la  
fondation de l'Institut Jean-Jacques-Rousseau, dont  
le rôle reste capital dans l'évolution du Mouvement  
éducatif (2), une occasion s'offrait d'intervenir pratique-  
ment pour définir la notion d'École Nouvelle : plusieurs  
institutions privées, dans un simple but de réclame,  
s'étant indûment parées de ce titre, il fut décidé que,  
désormais, les véritables écoles nouvelles comporteraient  
nécessairement un *programme minimum* dont voici la  
teneur : « L'école nouvelle est un internat familial situé  
à la campagne où *l'expérience personnelle de l'enfant* est à

la base de l'éducation intellectuelle — avec recours aux *travaux manuels* (École du travail) et de l'éducation morale — par la pratique de *l'autonomie des écoliers* (self-government) ». A ce minimum s'ajoutent 30 conditions d'un *programme maximum* destiné à faire graviter l'enseignement tout entier autour de l'Enfant, qu'il s'agisse de l'organisation générale de l'École (1 à 10), de la vie intellectuelle (11 à 20), ou de la vie Morale (21 à 30) ; une École Nouvelle n'existerait désormais comme telle pour le Bureau international des Écoles Nouvelles que si, « à part le programme minimum, elle répond à 15 au moins d'entre les caractères qu'on trouve mentionnés ci-après (3) ».

Le 6 août 1921, avait lieu à Calais un Congrès où était fondée la Ligue internationale d'Éducation Nouvelle. Depuis cette date, les Congrès se succédèrent tous les 2 ou 3 ans (4), rassemblant un nombre constamment grossi de professeurs, pédagogues, psychologues, etc. C'est là que fermente l'activité intellectuelle au service de l'Éducation Nouvelle. Fermentation parfois un peu trouble : on y trouve sans doute d'intéressantes mises au point, des suggestions précieuses, des idées fécondes... mais ne servent-elles pas trop souvent à préciser les idées des congressistes — et surtout du conférencier — plutôt qu'à poser les bases solides d'une action en profondeur ? Les rapports intéressants s'accompagnent d'un déchet considérable d'inutilités ou d'explications diffuses sur des sujets déjà acquis. Le mouvement pédagogique doit craindre de ce côté-là une sorte de crise de croissance, par suite d'un afflux de bonnes volontés enthousiastes, mais difficiles parfois à canaliser (5).

Le but de ces Congrès est d'ailleurs limité : par eux, et surtout par des revues dont il va être question, on espère établir un lien « entre les éducateurs de tous les

pays » sympathiques à l'Éducation Nouvelle. La Ligue publie 14 revues en différentes langues (6), et possède des sections dans la plupart des pays du monde (7). Les résultats pratiques ainsi obtenus seront évoqués ci-après : ils peuvent se rattacher aux *Principes de Ralliement*, de la Ligue internationale pour l'Éducation Nouvelle, fixés en 1921, à Calais.

1° *Le but essentiel de toute éducation est de préparer l'enfant à vouloir et à réaliser dans sa vie la suprématie de l'esprit ;*

2° *Elle doit respecter l'individualité de l'enfant... ;*

3° *Les études doivent donner libre cours aux intérêts spontanés de l'enfant... ;*

4° *...Discipline personnelle et discipline collective... doivent tendre à renforcer le sentiment des responsabilités individuelles et sociales ;*

5° *La compétition égoïste doit disparaître de l'éducation et être remplacée par la coopération, qui enseigne à l'enfant à mettre son individualité au service de la société...*

Suprématie de l'esprit, intérêts spontanés, responsabilités individuelles, autant de notions qui font de chaque enfant le centre de l'éducation. De même, la disparition des « compétitions égoïstes » est la conséquence de la coopération, laquelle est elle-même fonction de la culture individuelle.

Le 6<sup>e</sup> principe appellerait quelques explications : il pose en effet le principe de la *coéducation*, tout en admettant qu'elle « exclut le traitement identique imposé aux deux sexes ». On compte sur « l'influence salubre » de chaque sexe sur l'autre, qui est indéniable. Mais cette influence ne semble guère aller sans inconvénients, à partir d'un certain âge, que dans le milieu familial, ou dans

un milieu où règne un véritable esprit familial. Si l'on réussit à réaliser la coéducation en évitant ses désavantages, voire ses dangers, les enfants en seront les premiers bénéficiaires : ici encore, c'est le bien de l'enfant qui doit être visé, sans qu'on puisse encore affirmer dans quelles conditions il sera le mieux atteint.

Quant au 7<sup>e</sup> principe, d'après lequel l'Éducation Nouvelle prépare chez l'enfant « non seulement le futur citoyen..., mais encore l'être humain conscient de sa dignité d'homme », il ne peut s'interpréter qu'en le subordonnant aux exigences du développement personnel, affirmé dans le 2<sup>e</sup> principe. Nous avons déjà souligné l'impossibilité d'assigner à l'Éducation deux buts aussi hétérogènes que l'individualité et la conception qu'on se fait d'un membre de la cité future : dans l'intérêt même de la société, c'est l'individualité des enfants qui doit être et rester le but immédiat : chercher d'abord le développement harmonieux des individus, c'est obtenir, par surcroît, l'utilité sociale.

Appuyée sur ces principes, la Ligue « s'efforce d'introduire à l'école son idéal et ses méthodes. Elle cherche à réaliser une coopération plus étroite, d'une part entre les éducateurs des différents degrés de l'enseignement, d'autre part entre parents et éducateurs ». Coopération qui ne prendra tout son sens que si elle s'inspire, en définitive, du bien particulier de chaque enfant.

#### L'énumération des Éco-

#### 172. LES ÉCOLES NOUVELLES A L'ÉTRANGER

les étrangères dont l'organisation est conforme aux

principes individualisants dont il vient d'être question, tiendrait à elle seule, pour les écoles privées seulement, plusieurs pages. Nous nous bornerons à citer ici celles qui ont été l'objet d'enquêtes méthodiques : il ne peut

être question d'entrer dans les détails des méthodes, qui subissent de fréquentes adaptations relatives à leur situation géographique et racique, mais seulement de signaler quelques résultats qui méritent de retenir l'attention des éducateurs.

\*  
\* \*

1) *Belgique*. — Voici par exemple une élève qui suivit pendant quatre années les méthodes auto-éducatives dans l'orphelinat rationaliste de Forest-Bruxelles. Était-elle capable de suivre à l'école officielle les cours de cinquième année ? Son père en doutait, étant donné le peu de connaissances « scolaires » emmagasinées par sa fille. Il fit pourtant l'essai « sans conviction », se plaignant au bout de quelques jours « que l'enfant s'adaptait difficilement ». Elle resta pourtant. *Au bout de trois mois, raconte la directrice, l'enfant m'écrivit que pendant trois semaines, elle avait rencontré certaines difficultés pour s'adapter à la nouvelle école. Alors, brusquement, tout lui avait très bien réussi. L'examen de fin du mois lui assigna la troisième place dans la classe, celui du deuxième mois la fit avancer d'une place et enfin, à l'examen trimestriel, elle devint la première (1).*

Ces faits, d'observation courante chez les élèves des Écoles Nouvelles, montrent la valeur de l'auto-formation. Moins de connaissances peut-être, mais plus d'aptitudes à en acquérir de nouvelles. Il est évidemment plus utile de connaître le moyen de se servir d'un dictionnaire, — et en général de n'importe quel livre —, que d'en avoir retenu par cœur même des pages entières. L'un donne une direction à l'effort mental ; l'autre n'est plus que du labeur cristallisé.

Voici maintenant dans quelle atmosphère vivent les



élèves de Binges, une autre école de Belgique, que son fondateur assimilait à un « simple laboratoire de recherches patientes et continues (2) ».

« (Les élèves) y vivaient heureux. Leurs parents me disaient qu'ils attendaient tous avec impatience la fin des vacances pour rentrer à l'école... Dans le *Bulletin des élèves* nous trouvons une confirmation de cette note : *Nous travaillons spontanément et nous sommes heureux. Ceux qui, comme moi, ont fréquenté d'autres collèges voient les différences mieux que les autres ; nous voudrions que plus d'enfants profitent de cette vie belle et agréable* (3) ».

Ce dernier souhait ouvre des perspectives sur les conséquences morales de la joie à l'école : le désir spontané que d'autres enfants aussi participent à cette joie. A une époque où il est tant question de « sens social », on ne peut négliger l'exemple d'un moyen de l'éveiller aussi direct et aussi naturel.

C'est encore en Belgique, à Bruxelles, que nous trouvons la célèbre école de Dr Decroly, l'Ermitage, dont nous avons déjà esquissé quelques traits (§ 153). Un article de Mlle Hamaïde, directrice (4), nous fait assister à l'organisation, par les soins des élèves eux-mêmes, d'*assemblées de travail* : *Toute l'organisation était laissée aux enfants... Tout était prêt à l'heure et fait avec calme et sérieux*. Il faut lire aussi le récit de la parution d'un journal, imprimé d'abord à l'aide de pâte à copier, puis d'une machine à écrire offerte « par des parents intelligents et enthousiastes », et enfin d'une véritable imprimerie, donnée par un groupe de parents « qui avaient compris la valeur de ce procédé éducatif ». Car tous ne la comprirent pas : il y en eut de réfractaires, qui considéraient comme du temps gaspillé celui qu'absorbaient les manipulations nécessaires. Et pourtant, *quel progrès en ortho-*

*graphie, en écriture, en ponctuation, en dessin. Et même en calcul, car il fallait se renseigner sur le prix du papier, les frais d'expédition, le prix de l'encre et de la pâte...*

Même succès pour la décoration de l'école par les élèves. « *Chaque enfant choisit son sujet. Ils se groupèrent dans la plus grande classe, et se mirent au travail après avoir recherché eux-mêmes toute la documentation. Le résultat fut colorié, joyeusement, au goût de tout le monde. Les enfants étaient fiers, heureux, car c'était leur travail qui servait à rendre leur petite école plus gaie, plus vivante, et plus riante encore* ».

\* \* \*

2) *Grande-Bretagne*. — L'École O'Neill est sans doute l'expérience la plus audacieuse — sinon la plus dangereuse — qui ait pu être tentée par le libéralisme pédagogique. Elle faillit mal tourner, car ici rien n'empêchait la liberté de devenir licence. Mais cette expérience, poussée à fond, fut des plus instructives : elle montra que les dangers de la liberté, qui sont réels, sont évitables — et tout de même moins graves que ne se plaisent à l'imaginer et à le déclarer certains de ses détracteurs. Dans « l'école la plus radicale du monde », comme on l'a nommée, le principe de non-intervention était absolu ; les enfants avaient toute liberté d'études et de jeux ; seuls, leurs besoins spontanés devaient les pousser à organiser des activités utiles. Au bout de quelque temps, des parents s'émurent et provoquèrent une enquête : « *L'inspection eut lieu et l'on constata que ces enfants étaient terriblement ignorants dans toutes les matières que l'on désire voir apprendre aux enfants à l'école* » (5). Les inspecteurs imposèrent alors un « plan général » consacrant  $1/5$  des heures d'école à l'arithmétique,  $2/5$  à l'anglais, l'histoire, la géographie, la littérature, l'écriture et l'or-

thographe, et autorisant les libres activités manuelles ou physiques pendant le reste du temps. Voici les résultats du compromis :

*« L'école est étonnamment libre. Il reste encore quelques traces du chaos par lequel cela a débuté... Mais c'est exceptionnel..., la plupart des enfants vont et viennent comme il leur plaît, travaillent à ce qui les intéresse et suivent leurs propres impressions. Et cependant ils s'instruisent. Quelques-uns des plus âgés font des vers. D'autres font du bon travail en art. Chacun sait lire et écrire comme il faut. Tous connaissent les éléments les plus importants de l'arithmétique. Ils se concentrent admirablement sur le travail qu'ils choisissent. L'école paraîtrait gravement indisciplinée à un maître ordinaire ; cependant on n'y rencontre presque pas de grossièreté, et il s'y fait beaucoup de travail sérieux. Les enfants eux-mêmes sont naturels, affectueux et maîtres d'eux-mêmes. S'ils vont à l'école, c'est évidemment parce qu'il y a des choses qu'ils désirent y apprendre et y faire. Ils sont confiants en eux-mêmes et collaborent volontiers les uns et les autres » (6).*

La tentative était scabreuse. Elle a frisé l'échec, pour avoir trop absolument compté sur les bienfaits de la liberté — et les adversaires de celle-ci n'ont pas manqué d'en tirer argument. Mais le redressement remarquable qui a suivi, limite la portée des critiques aux expériences de liberté absolue — disons d'anarchie — qui ne comptent plus aujourd'hui de partisans parmi les promoteurs de l'Éducation Nouvelle.

\* \* \*

3) *États-Unis.* — Pour l'Amérique, quelques mots suffiront sur deux sortes d'écoles : la « Lincoln School » et les écoles de Winnetka.

La « Lincoln School », selon l'esprit des promoteurs

de l'Éducation Nouvelle, est, elle aussi, un laboratoire pédagogique. « *C'est une école, écrit Mme Cazamian qui l'a visitée, car tout y est orienté vers l'apprentissage de la vie, mais en un sens concret, actif, moderne, libre, que nous ne connaissons guère. (Suit la description des locaux et des méthodes où tout est adapté autant que possible aux besoins et aux goûts de la jeunesse qui les peuple.) ...Sans doute on soulèvera la question des résultats... Il me semble probable, et je l'accorde volontiers, qu'un élève de l'école Lincoln aura moins de connaissances... qu'un très bon sujet de chez nous ; mais il aura plus d'aptitudes ; au point de vue de la santé, de l'initiative, de l'imagination, des capacités pratiques et esthétiques, du caractère, et, je le crois même, de la vitalité générale de l'esprit, sans parler du bonheur, n'est-il pas évident que le jeune Français sera très désavantagé ? Ces choses ont leur prix ; elles valent en tout cas qu'on ne les sacrifie pas légèrement* » (7).

Les écoles de Winnetka sont peut-être celles où toutes les forces favorables au rayonnement personnel de l'enfant sont le plus rationnellement exploitées. Sans doute, doivent-elles leur excellence au fait que leur directeur, M. Carlton Washburne, pédagogue de grande classe, a su organiser l'individualisation d'une manière extrêmement rationnelle, jusque dans ses détails ; or, voici les résultats :

« Sur ce sujet (les effets de l'instruction individuelle à Winnetka), nous possédons des renseignements de première main (8). Frédéric Burke, Ernest Horn, Sutherland, et Washburne, ont publié les résultats très complets de leurs expériences faites sur des classes parallèles comparées. Ces expériences confirment ce qui suit :

1<sup>o</sup> *Les enfants les plus en retard avancent moins lentement que s'ils doivent redoubler une classe ;*

2° *Les enfants d'intelligence supérieure peuvent achever les huit degrés scolaires en 4 ou 5 ans ;*

3° *Le gros des enfants peut accomplir les huit degrés en 6 ou 7 ans ;*

4° *Les enfants manifestent bien plus d'intérêt à leur travail, ce qui rend la discipline plus facile ;*

5° *Le travail est accompli de façon beaucoup plus approfondie.*

Ces témoignages sont confirmés par ceux qui sont rapportés dans le XXIV<sup>e</sup> Yearbook (9). Travail plus rapide, auto-régulation, culture intellectuelle effective : ces avantages sont monnaie courante de l'Éducation Nouvelle.

\* \* \*

4) *Suisse.* — Bien qu'elle n'ait duré qu'une année, nous ne pouvons passer sous silence l'expérience réalisée par M. Ad. Ferrière, un des plus fervents parmi les pionniers de l'Éducation Nouvelle. C'est à Bex, en Suisse, avec des fillettes de 8 à 15 ans qu'a été fondée en 1920 cette école... « dans une superbe propriété dominée par les Dents du Midi d'un côté et la Dent de Morcles de l'autre, la colline dont elle occupe le centre, dominant au nord la plaine du Rhône et au sud les vignobles du Bas-Valais ». C'est dans ce cadre de beauté qu'a eu lieu la tentative où les méthodes individualisant l'enseignement eurent la première place.

« Nous avons été frappés, mes collègues et moi, écrit Ad. Ferrière, de l'épanouissement de plusieurs de nos petits élèves. L'ancien système scolaire les avait écrasés ; le travail riche en décisions à prendre soi-même et en activités autonomes a libéré leur esprit... Nos petites élèves ont appris ce que c'est que le travail individuel ; elles ont appris



à ne pas se payer de mots, à s'exprimer avec franchise, à écrire avec sincérité, à ouvrir leurs curiosités aux souffles du dehors. Elles ont appris à embrasser un sujet d'un coup d'œil, à emmancher une étude et à la mener à bien, à discerner les renseignements qui peuvent leur être utiles soit dans le monde extérieur, soit dans les livres dont la table des matières leur est devenue familière. Elles ont appris à conserver les documents récoltés, à les classer, à s'en servir à bon escient... » (10).

Malheureusement pour l'avenir de l'Éducation Nouvelle en France, tout cela ne peut se mesurer par des tests ni des examens scolaires. Mais ne s'apercevra-t-on pas un jour que ces critères décevants sont incapables de révéler la vraie culture ?

\* \*  
\* \*

On trouvera dans les autres ouvrages de Ferrière (11), dans la collection de *Pour l'Ère Nouvelle* ou de la *Nouvelle Éducation* (12) l'exposé de quelques autres tentatives. Nous terminerons par quelques notes sur celle qui eut pour animatrice Mme Boschetti-Alberti, et pour cadre, l'École d'Agno, l'École sereine.

« Agno, au bord de son lac tranquille, à mi-chemin entre Lugano et Ponte-Tresa, semble un séjour de paix et de tranquillité... Les élèves, garçons et filles de 12 à 16 ans, vont et viennent, silencieusement, malgré les sabots, les *saccoli* massifs qu'ils portent aux pieds ; quelques-uns parlent entre eux, à voix basse, ils ont le visage animé ; par moments, ils sourient, on les sent pourtant à leur affaire, plongés dans un travail qui les intéresse. L'impression qui domine est celle de la sérénité. Oui, vraiment, ne sommes-nous pas ici à l'École sereine ? — Ce nom est tout un programme (13)... »

Programme en quelque sorte *a posteriori* : car la sérénité est un produit naturel de la libre activité enfantine : respecter celle-ci, c'est obtenir celle-là.

\*  
\* \*

173. LES ÉCOLES NOUVELLES  
EN FRANCE

A la date de novembre 1924, le numéro spécial de *Pour l'Ère Nouvelle*, consacré aux Écoles Nouvelles à la campagne, en avait seulement recensé huit pour toute la France. En voici la liste :

*Écoles des Roches, École de l'Ile-de-France, Collège de Normandie, École des Yvelines en Brie, la Maison des enfants à Nice-Pessicart, l'École-Foyer de Pontigny*, ainsi que deux écoles « Montessoriennes » : la section montessorienne du collège de Sévigné (où existe un cours de préparation de *Jardinières d'enfants*) et l'école de la rue Hudry, à Courbevoie. Leur nombre s'est accru, depuis huit ans, dans des proportions assez modestes. C'est l'enseignement primaire et maternel qui semble en avoir surtout profité.

En dehors des nombreuses écoles publiques où le dévouement des maîtres et des maîtresses impose peu à peu l'Éducation Nouvelle à l'indifférence, et parfois à l'hostilité des familles ou de l'administration, quelques initiatives privées doivent être signalées : *l'Ecole Nouvelle*, à Clamart (7, rue Taboise), dirigée par Mme Roubakine-Duchêne ; *la Maison des Enfants*, de Sèvres (117, rue de Brancas), dirigée par Mme Priestman-Bréal ; *la Maison joyeuse*, de Vaucresson (avenue du Bois de la Marche), dirigée par Mme Riedel ; le *Jardin d'enfants* (31, boulevard Suchet, à Paris) ; l'École maternelle de Pantin ; la classe montessorienne du lycée Lakanal, etc.

En province, le mouvement est relativement encore plus restreint : *l'Ousteau deis Enfantoun*, de Saint-Elme (par Tamaris, Var), dirigée par Mlle Merle ; *Beausite*, sur le coteau de Saint-Symphorien, près de Tours, fondé et dirigé par Mme Dreux ; *le cours Moulin*, dirigé par Mme Moulin, à Nice ; *l'École de Beauvallon*, à Dieulefit (Drôme), dirigée par Mmes Krafft et Soubeyran ; *l'Institution Sainte-Marie*, à Capbreton, *la Maison des Petits*, à Soulac-sur-Mer (Gironde) : anciennement à Lescar (Landes). Ces écoles ne sont en général organisées selon les nouveaux principes que pour les enfants jusqu'à 12 ou 13 ans. A Haubourdin (Nord), le pensionnat *Pinchard* reçoit des élèves de l'Enseignement primaire supérieur et de l'Enseignement professionnel. Notons encore l'École Pratique de Service social (Paris, directeur Paul Doumergue). L'École spéciale des Travaux publics, du Bâtiment et de l'Industrie à Cachan (directeur : Léon Eyrolle), qui remplissent quelques-unes des conditions de l'enseignement actif et adapté.

Nous devons également signaler l'initiative déjà ancienne de Mlle Louise Mulot, consistant essentiellement à favoriser l'acquisition des connaissances par des mouvements rythmiques et des chansons. D'incontestables résultats sont ainsi obtenus : cependant, s'il est vrai que l'enfant met volontiers ses pensées sous cette forme, n'est-ce pas à condition qu'on ne la lui impose pas ? Chant et rythmisation semblent devoir être employés en doses limitées, au lieu d'être mis au centre même de l'éducation (1).

Il convient, du reste, de noter que plusieurs de ces Écoles (dont la liste ne prétend pas être exhaustive), en sont à leurs débuts, et ne remplissent qu'imparfaitement les conditions exigées par le Bureau international (§ 171). Maintes difficultés gênent leur expansion :

manque de personnel qualifié, incompréhension des familles, hostilité des établissements voisins ayant conservé leur ancienne clientèle, et leurs méthodes plus anciennes encore, etc. Pour toutes ces raisons, leur succès reste en général assez limité, et permet de prendre mesure des obstacles auquel se heurtera chez nous tout essai d'envergure de rénovation pédagogique. Mais leur nom, en raison même des conditions pénibles qu'elles rencontrent, méritait d'être cité.

D'ailleurs, il faut souligner les résultats remarquables obtenus par certaines d'entre elles, et que le Congrès international de la L. I. E. N., tenu à Nice au début d'août 1932, a fait connaître au public. Bien qu'il ne s'agisse que d'expositions de travaux, c'est-à-dire de résultats vidés de leur âme — il est facile d'imaginer dans quelle atmosphère ont été composés cahiers, dessins, peintures, collections, tableaux, etc. ainsi exposés. Ils supposent, chez leurs auteurs, des aptitudes précieuses : imagination en éveil, pensée claire, ingéniosité, goût de l'ordre, sens esthétique développé, amour du travail bien fait — toutes qualités qui sont les résultats normaux des Écoles Actives.

*L'École des Roches.* — De tous les essais d'Éducation Nouvelle, il en est un qui s'impose à notre attention pour plusieurs raisons : d'abord il s'agit d'enseignement secondaire ; en outre, la tentative, déjà ancienne, date des débuts mêmes de la rénovation pédagogique mondiale ; ensuite l'essai a été poussé à fond par son fondateur Ed. Demolins, puis par son directeur actuel, M. Bertier ; enfin l'esprit spécial qui règne parmi ses élèves, les « Rocheux ». Tout cela contribue à donner à cette École une physionomie particulière et fait d'elle un vivant témoignage de ce que pourraient

devenir nos lycées et nos collèges — si on le voulait. Fondée en 1899 (2), l'École a essayé d'unir les exigences scolaires telles qu'elles sont imposées par les programmes actuels, et une vie quasi familiale, menée dans un cadre de « maisons » où chaque élève est connu, suivi et aidé individuellement. Les garçons vivent dans une atmosphère de liberté où le travail scolaire n'apparaît plus comme une corvée, mais comme une occupation à laquelle ils se donnent volontiers, et que, tout compte fait, ils ont tout avantage à mener à bien. De là, goût du travail et loyauté dans les rapports avec les « capitaines », qui, malgré leur titre militaire, sont les fraternels gardiens de la *self-discipline* qui règne dans l'établissement. Les sanctions sont d'ailleurs organisées pour stimuler le désir de mieux faire. Quant aux réussites de fin d'études, nettement supérieures aux moyennes des meilleurs lycées, elles sont d'autant plus caractéristiques que les écoliers sont recrutés dans des familles plutôt fortunées, qui d'ordinaire fournissent une masse de candidats mauvais ou médiocres, indifférents qu'ils sont à un examen qu'ils jugent inutile à leur avenir social.

Mais ces résultats d'ordre scolaire seraient, au demeurant, d'un bénéfice assez mince, car ils ne testent, au fond, que des connaissances — alors que l'École Active, sous peine de faillite, vise et doit atteindre l'Éducation. Aux Roches, c'est le caractère lui-même que l'on veut former, par deux moyens principaux : la large introduction du scoutisme ; l'organisation de la discipline par les élèves eux-mêmes. Le « capitaine général » qui commande à tous les autres et est nommé par eux, appartient à la classe de Philosophie, ou de Mathématiques. Chaque « maison » (40 à 50 élèves) est dirigée par un « capitaine de conseil » (autrefois : capitaines de maison). Ceux-ci veillent à la surveillance, à l'exactitude, à l'ordre maté-



riel et moral, et gardent un contact constant par des « Conseils » périodiques : « Ce serait cruel, écrit à ce sujet M. G. Bertier, pour le surveillant de nos lycées et collèges, d'établir une comparaison entre son rôle et celui d'un capitaine ; là, tout est fait pour déprimer et humilier la personnalité ; ici, tout est ordonné pour l'affirmer et l'exalter. »

Il est peut-être difficile, à qui n'a connu pour son propre compte que la déprimante discipline coercitive, d'imaginer une telle transformation. Mais aucun maître d'école active ne sera surpris des détails qui suivent :

Le capitaine qui s'est imposé par l'exemple, voit son autorité grandir peu à peu et devenir telle qu'en bien des circonstances elle apparaît seule. Au dortoir, à l'étude, il n'a pas besoin de professeur ; souvent même il serait gêné par lui.

Jeux, travaux manuels, clubs de toute sorte lui apprennent à organiser, à diriger, à prévoir ; il est telle loterie de la « société de charité » et d'action sociale qui est une merveille d'ordre et d'efficience.

Mais le domaine moral est son triomphe : il connaît les enfants infiniment mieux que ne les connaît le maître, il sait le mot qu'il faut dire au moment voulu, avec une tendresse de mère et une force virile. Son idéal s'affermir à reconforter des faiblesses ; il se précise à mesure que se posent les problèmes des autres âmes, il s'élève chaque jour, exalté sans cesse par toutes ces volontés qui coopèrent avec la sienne et toutes tendent vers le bien. Dans une école organisée par les capitaines, il n'y a plus de possibilité de conflit entre maîtres et élèves, parce qu'il n'y a plus heurt entre deux forces : toute l'autorité est du même côté et toute ordonnée vers un même but. Il n'y a plus l'intérêt de l'école opposé à l'intérêt et au désir de l'enfant (3)...

Il n'y a plus en effet que coopération et harmonie entre l'enfant et une telle École qui a su assouplir ses cadres et adapter ses méthodes. L'œuvre commune, aux Roches, est un faisceau d'œuvres individuelles.

## CHAPITRE II

### LES DIRECTIVES OFFICIELLES EN FRANCE

#### 174. UNE CONCEPTION NOUVELLE DE L'ÉDUCATION DANS LES MATERNELLES

Depuis le début du siècle, et surtout depuis ces dernières années (1), l'enseignement dans les Maternelles tend à s'individualiser de plus en plus ; par ailleurs, là où cette individualisation est réalisée (2), elle donne toute satisfaction.

Il est intéressant d'étudier les différentes étapes par lesquelles sont passées les Maternelles, et au cours desquelles, perdant peu à peu le caractère de « salles d'asiles », elles ont pris un aspect de plus en plus familial, qui justifie le beau nom qu'elles portent aujourd'hui, définitivement, depuis 1881 (3).

Une circulaire ministérielle du 25 février 1905 interdit la division tripartite de l'effectif ; en effet, les plus jeunes enfants se trouvaient ainsi confiés à la *femme de service*, peu qualifiée pour s'occuper d'eux « maternellement (4) ». Ce premier progrès fut suivi d'un autre plus important, qui, en 1921 (5), inaugurerait l'introduction des méthodes actives : « exercices physiques, sensoriels, manuels,... d'observation sur les objets et sur les êtres familiers à l'enfant ». De cet emploi du temps, est banni tout terme tendant à « impliquer un *enseignement* proprement dit ...(les enfants) doivent apprendre en exerçant leurs sens et leurs muscles plus qu'en lisant des livres ou en écoutant des leçons... On profitera de leur

instinctive curiosité pour introduire dans leur esprit des idées exactes sur... les objets naturels et les êtres vivants (6) ».

Mais les auteurs de la réforme ne s'en sont pas tenus à des dispositions qui risquaient de rester platoniques : rien ne serait fait tant que les maîtresses elles-mêmes n'auraient pas adopté le nouvel esprit : un recrutement spécial fut donc prévu pour les directrices et les institutrices qui dûrent, les premières avoir exercé pendant cinq ans dans une maternelle — les secondes avoir obtenu, à partir du 1<sup>er</sup> octobre 1923, au Brevet Supérieur, la mention « Pédagogie de l'École maternelle ; puériculture, hygiène et sciences appliquées à la puériculture et à l'hygiène ». Cet article 5 du décret en constitue sans doute la partie la plus importante : ses effets seront peut-être longs à se faire sentir, mais la sélection et la formation pédagogique des maîtres est — ici comme ailleurs — la condition nécessaire d'un changement durable.

Cinq ans et demi après ce premier décret (7), une nouvelle étape était franchie avec l'organisation nouvelle des locaux, du mobilier et du matériel d'éducation : soleil, arbres, fleurs, oiseaux, air, clarté, frises pimpantes, tout cela désormais a droit d'entrée dans les cités enfantines. On doit multiplier les enduits lisses facilement lavables, les faïences émaillées, les peintures. Dans les grandes villes, des terrasses sont prévues pour les récréations, qui doivent, en principe, se faire dans des cours vastes au sol sablé, plantées d'arbres (fruitiers ou d'agrément), ornées de plantes grimpantes et de plates-bandes, et munies — dernier détail qui en dit long sur l'exacte compréhension de l'enfant qui l'a inspiré — d'une *grande auge centrale remplie de sable propre* où les bambins pourront s'ébattre, se rouler, construire et détruire

tout à loisir. Par ailleurs, mobilier et matériel seront individualisés : tables, tabourets mobiles, hamacs. etc. Et, s'il lui plaît, chaque enfant pourra jouer seul ; plus de cinquante jeux différents, non collectifs, sont énumérés dans l'instruction, et la liste n'est pas exhaustive (article 48).

Les principes sont donc posés (8). La première enfance a droit à un milieu adapté ; les faits ont prouvé d'ailleurs que « les progrès sont d'autant plus nets que l'enseignement est plus individualisé » (9). Si les résultats sont limités encore, tout permet de croire qu'ils s'élargiront de plus en plus, puisque, au témoignage de Mme Alice Coirault, inspectrice générale des Écoles Maternelles : « par les conférences, par les journaux pédagogiques, toutes les institutrices françaises sont averties — et non seulement les jeunes, mais les aînées elles-mêmes essaient de rajeunir leur pédagogie (10) ».

175. *L'ENSEIGNEMENT  
PRIMAIRE  
ET PRIMAIRE SUPÉRIEUR*

Nous nous étendrons peu sur les détails de leur organisation actuelle, sur laquelle un livre de MM. Hu-

bert et Gouhier donne toutes les indications utiles (1). Rappelons seulement que les réformateurs de 1923 (pour l'enseignement primaire) et de 1880-1886-1917 (pour le primaire supérieur) se sont préoccupés d'adapter l'enseignement aux enfants, soit en simplifiant les programmes, soit en coordonnant judicieusement leurs diverses parties, soit en appliquant certaines méthodes intuitives et actives. Par ailleurs, la combinaison des méthodes « concentrique » et « progressive », celle-ci devant très heureusement compléter celle-là, est inspirée par le désir d'assurer la continuité verticale de l'enseignement. Enfin, il semble bien que ces réformes ne soient que le

début d'une réorganisation plus complète, celle-ci devant prendre toute son ampleur dès qu'on sera décidé à « tenir compte des progrès incessants qui sont réalisés dans la connaissance psychologique de l'enfant » (2).

Nous ne saurions non plus passer sous silence le remarquable essor des revues pédagogiques (3) qui, dans l'enseignement du 1<sup>er</sup> degré, se sont mises au service de l'enfant. Cette activité de l'enseignement primaire, qui n'est que le reflet de résultats déjà obtenus, a été trop peu remarquée : elle montre ce que peut l'effort tenace des directives officielles (Lapie, Buisson, etc.), quand elles sont soutenues par des maîtres décidés à en comprendre l'esprit, et à les appliquer résolument.

En ce qui concerne l'enseignement primaire supérieur, d'après certains rapports publiés en 1929 (4), l'Éducation Nouvelle ne semble guère avoir pénétré dans son domaine, malgré quelques progrès réalisés çà et là. Dans nombre d'E. P. S., l'enseignement « expérimental » n'est pas donné selon la méthode expérimentale... « Malgré nos louables efforts, nos élèves manipulent infiniment plus souvent le porte-plume que le tube à essais, et consomment plus d'encre que d'eau (5). » Dans les écoles normales primaires, « l'esprit de routine, ou l'incompréhension, ou la timidité de la plupart des administrateurs ou celle du personnel », constituent le plus gros obstacle à l'application de l'esprit même des règlements (6).

En présence de ces résultats, faut-il parler d'échec ? En fait, oui ; non en droit puisque partout où les expériences ont pu être correctement réalisées, elles ont donné des résultats favorables : c'est la seule chose que l'on doit retenir ici.



176. L'ENSEIGNEMENT  
SECONDAIREL'Enseignement secon-  
daire a reçu sa charte dans  
les Instructions ministériel-

les du 2 septembre 1925 (1). Charte provisoire et sujette à révision (2), mais qui, telle quelle, constitue l'amorce d'une véritable rénovation pédagogique. Pour la première fois, en effet, on s'avise de modifier l'agencement de la lourde machine scolaire au profit direct des écoliers. Le fait est d'autant plus remarquable que certains principes dont on s'inspire sont psychologiquement contestables : on y admet, par exemple, que l'existence des aptitudes et des inaptitudes caractérisées pour les sciences ou pour les lettres n'est qu'un « postulat », et l'on proclame raidement « que le rôle de l'éducateur est d'empêcher l'enfant de se jeter tout entier du côté de ses jeunes penchants (3) ». On mésestime le rôle des « constructions » en mathématiques, etc. Mais le bon sens et la force des choses ont prévalu dans l'ensemble. D'abord, les Conseils de classe ont pour but de coordonner l'action des maîtres au profit des enfants : « Il est nécessaire que tous les professeurs d'un même lycée agissent comme le ferait un professeur unique qui, non seulement dans chaque classe, mais dans toute la série des classes, aurait à donner l'enseignement tout entier. » Cette coordination doit régner « non seulement entre les professeurs d'une même discipline, mais pendant toute la durée des études ». Telle est la véritable utilité des Conseils d'enseignement : assurer « la continuité des méthodes, et la progression méthodiquement graduée de l'enseignement ». Ainsi l'enfant devient le centre de perspective à partir duquel doit s'ordonner l'enseignement tout entier. Indication précieuse, bien qu'elle se heurte à des obstacles sur lesquels nous reviendrons.

L'innovation des « séances de direction » est égale-

ment à retenir. C'est pour s'occuper de chaque enfant en particulier, se mettre à la portée de ses faiblesses et de ses difficultés, qu'elles ont été instituées. « L'action du maître doit s'y appliquer moins à la collectivité qu'à l'individu. Il s'agit pour le professeur de découvrir le fort et le faible de *chaque* enfant, de le regarder travailler, de lui signaler ses défauts et de lui montrer comment il s'en guérira, bref, *d'adapter à la diversité des intelligences individuelles* la généralité des préceptes collectifs... ». C'est pourquoi le nombre des élèves sera limité à 20. D'autre part, les exercices choisis seront « tels que le professeur puisse suivre de près et contrôler instantanément l'effort de *chaque* élève ». Instructions d'une parfaite netteté, et en harmonie complète avec les principes de l'Éducation Nouvelle. Malheureusement, les instructions ne sont pas suivies en ce qui concerne le nombre maximum : on ne dédouble qu'à partir de 40, et les séances de direction se transforment ainsi en classes ordinaires ; nous en connaissons où l'on dicte des cours...

En ce qui concerne l'organisation des différentes disciplines, les méthodes actives sont encouragées. Pour le Français, par exemple, le maître est invité à favoriser l'intervention des élèves : « qu'il donne la parole à ceux qui s'offriront, qu'il excite les autres à parler, à oser... Il est le directeur de l'effort de ses élèves ; il le provoque, le soutient, l'ordonne ; il ne lui appartient pas de les en dispenser pour prendre sur lui tout le travail ». Bref qu'il réalise une classe active, vivante. Pour le Latin, le mot à mot est déconseillé, même au début, parce qu'il « devient très vite un moyen infailible de ne pas voir le sens total quand la phrase se complique. (Le latin) se lit, et c'est à la lecture intelligente qu'il faut aller dès la 6<sup>e</sup> ». On doit habituer les élèves à « la recher-

che des groupes fonctionnels, qui soutiennent la construction » et permettent d'arriver, par une intuition globale, au sens de la phrase. Ce sont les principes décrotyens appliqués à l'apprentissage d'une langue morte : M. Bézard, on le sait, les expérimente depuis longtemps avec succès.

En Géographie et en Histoire, les explications magistrales devront s'adapter « à la capacité intellectuelle variable des élèves auxquels elles s'adressent ». Les procédés, grâce auxquels ceux-ci conservent trace de la leçon, ne sauraient être imposés d'une façon uniforme : « chacun d'eux a sa vertu spécifique qui le rend plus ou moins efficace selon l'âge et le développement intellectuel des élèves... L'essentiel est que le procédé choisi soit mis en œuvre ... avec conviction et entrain. Quant au maître, sa personnalité doit également jouer : dans les « exercices pratiques », le professeur « sera maître de son enseignement, libre de suivre ses goûts, de se livrer sur tel ou tel point à des études particulières dont il fera bénéficier ses élèves. Ce qu'on lui demande, c'est de donner un enseignement varié et vivant.. de créer l'intérêt chez les élèves, de leur apporter un véritable rafraîchissement intellectuel, de leur ouvrir des horizons nouveaux ». Ainsi est mis au premier plan le souci de stimuler, aussi bien chez le maître que chez l'élève, *l'intérêt*, dont on connaît la place prépondérante dans les nouvelles théories éducatives.

Pour les langues vivantes : « le professeur devra faire une étude minutieuse des aptitudes comme des défauts de ses élèves. Il établira, de mémoire ou par écrit, la fiche pédagogique de chacun d'eux. » Cela, pour lui permettre de traiter chacun selon ses possibilités sensorielles et intellectuelles.

En ce qui concerne les mathématiques, les instruc-

tions semblent encore s'inspirer de principes désuets. En 6<sup>e</sup>, on semble croire que le calcul mental a pour but « de maintenir l'aptitude au calcul en général », alors qu'il est par excellence le champ privilégié des méthodes, procédés et même des « trucs » individuels. On envisage que la résolution de problèmes simples est une préparation indispensable à l'acquisition des idées générales. Par ailleurs, on se méfie de l'emploi des constructions « qu'il n'y a pas lieu d'encourager, surtout au début », alors que, pour beaucoup d'enfants, l'intuition sensible est la seule voie d'accès aux raisonnements abstraits. La raison donnée est que les constructions « conduiraient à une sorte de découverte ou de vérification, et introduiraient l'expérience là où elle n'a rien à faire ». Les exemples classiques du théorème de Pythagore et de la cycloïde de Galilée, — pour ne citer que les plus frappants — le fait que les opérations sont toujours « manuellement exécutables », (Goblot) l'origine empirique des nombres, des définitions, etc., démontrent que l'expérience à un rôle *de fait* à jouer, surtout précisément dans la période d'apprentissage de maintes vérités mathématiques. Rôle qui n'est, croyons-nous, nuisible pour aucun élève et qui s'avère indispensable pour ceux qui n'ont pas « la tête mathématique ».

Mais c'est surtout dans les sciences expérimentales que se manifeste le plus nettement l'influence des méthodes nouvelles. En physique, il faut obtenir « la collaboration constante des élèves : « il est indispensable que ces derniers observent et raisonnent, qu'ils apprennent à regarder, à chercher les causes, à en déterminer les effets, à passer des faits particuliers aux lois. ...Tout le bénéfice qu'ils (en) retireront disparaîtrait, si l'expérience, au lieu d'être faite, était simplement discutée ». Plus de travail passif ni d'érudition ennuyeuse : la chimie

elle-même doit être rendue « aimable ». Les exercices pratiques, prescrits en 1921, ne seront supprimés « sous aucun prétexte ».

Dans les sciences naturelles, « observer, comparer, classer, [sont les exercices fondamentaux »... ; *chaque* élève devra être pourvu d'un échantillon de la plante à étudier... On ne peut concevoir la leçon « autrement que dialoguée : l'élève observe, compare, classe ; le professeur dirige, rectifie, complète ce travail mental ». Les exercices pratiques « sont le complément indispensable du cours : ils permettent l'observation attentive et individuelle qui n'a pu trouver place dans la leçon ». Principes irréprochables, mais trop souvent limités par le nombre des élèves, l'absence de self-discipline, la pénurie de matériel...

En philosophie, même souci de stimuler l'activité personnelle de l'élève. Proscription des cours écrits, des manuels figés. « Rien ne vaudra jamais ici la transmission directe et vivante de la pensée par la parole, où vraiment les esprits communiquent ». Par ailleurs, le professeur doit encourager l'élève qui s'est « *personnellement* intéressé à une question » à faire part aux autres de ses réflexions. On recommande la discussion d'une question « où *chacun* aura son mot à dire » et les tâches où « *chacun* pourra se sentir quelque goût ».

Des arrêtés plus récents sont venus, en 1930 et 1931 (4), compléter les instructions de 1925, et permettre de les adapter aux horaires et programmes nouveaux. On y rappelle l'importance des conseils de classe, destinés à éviter aux élèves la surcharge de devoirs écrits, de préparations et de leçons — « et à réserver toujours un minimum d'heures pour la lecture libre et la réflexion personnelle ». On met en garde les maîtres et les parents contre la tentation « de croire que l'efficacité d'un ensei-



gnement se mesure au nombre et à l'étendue des besognes que l'élève emporte à faire après chaque classe... illusion manifeste et profonde erreur pédagogique... Il importe que les enfants apprennent... non pas à faire beaucoup, mais à faire bien, et à mettre le plus possible d'eux-mêmes dans ce qu'ils font. Toute tâche scolaire doit être surtout une invitation à réfléchir, à chercher, et une sollicitation à l'initiative intellectuelle, si humble qu'elle puisse être ».

En ce qui concerne les Sciences, notons une compréhension plus exacte de la diversité des intelligences.

« Même si l'on ne croit pas qu'il existe des esprits irréductiblement littéraires et d'autres exclusivement scientifiques... [ceci est un dernier gage aux partisans de l'égalité mathématique], il reste que les goûts et les vocations peuvent être différents, que la solution du même problème, l'observation précise et la fixation dans la mémoire d'un même processus expérimental, l'intelligence d'une même théorie demanderont plus d'efforts et plus de temps à telle famille d'esprits qu'à telle autre. » On le voit, nous nous éloignons visiblement ici de la conception de 1925, où l'existence des aptitudes n'était considérée que comme un « postulat ».

On admet enfin, même pour les Mathématiques, les méthodes actives qui semblaient proscrites en 1925. L'étude des sciences « est une gymnastique de l'esprit, l'initiation à des méthodes. L'habitude d'observer, de voir juste, de critiquer ses propres expériences, l'expérience doit être à la base de *tout* enseignement ».

Enfin, chose importante, on s'est rendu compte que les capacités écolières sont limitées : l'enseignement des sciences ne peut être exhaustif : « enseignement général ne veut pas dire enseignement total ou intégral ». Mieux vaut la méthode « d'échantillonnage » qui choisit

les exemples les plus frappants et les plus instructifs. La moitié du temps des études scientifiques, en seconde, doit être consacrée aux expériences. La compression de l'horaire destiné au cours entraîne la nécessité de prendre les programmes des sciences physiques et naturelles « dans le sens étroit ». L'essentiel est « d'initier les élèves à la méthode expérimentale » et non de surcharger leur mémoire. « L'enseignement doit gagner en profondeur et en solidité ce qu'il paraîtra perdre en surface. » Enfin : « les séances d'exercices pratiques seront consacrées entièrement au travail personnel de l'élève... »

En Histoire et en Géographie, les programmes n'indiquent que les têtes de chapitre, pour éviter que professeurs et examinateurs au baccalauréat [sur ce dernier point, presque tout reste encore à faire], « prennent chaque terme des programmes comme exigeant des développements ». Ce qui n'empêche pas cette étude d'être « vivante et pittoresque... aussi concrète que possible, de s'adresser surtout à l'imagination... et de toujours rester à la portée des élèves, proportionnée à leur âge ». Même pour les plus grands, « pas d'érudition pure, ni de discussions savantes ».

Dans les langues vivantes, plus « d'appels à la mémoire passive... L'important est de donner à l'enfant, le plus vite possible, le moyen et le désir de lire tout seul des textes écrits dans une langue étrangère, gradués suivant la force de son âge, et attrayants par le sujet, de sorte que la besogne principale qu'on lui demandera de faire en dehors de la classe, lui apparaisse moins comme une tâche scolaire que comme une distraction et un plaisir ». On encourage par ailleurs les camps de vacances, les échanges scolaires, les correspondances... « toutes institutions qui ne cessent de s'accroître et dont le bénéfice est évident ».

Pour le latin et le grec, les professeurs sont invités

à adopter « des méthodes plus rapides, qui se rapprochent quelque peu, surtout pour les débuts, de celles des langues vivantes. » Il s'agit donc de mettre, dès que possible, les enfants en contact direct avec les phrases latines et grecques « au lieu de n'y atteindre, suivant les anciens errements, qu'à travers l'intermédiaire de la grammaire abstraite... La fin essentielle que doivent se proposer les maîtres d'un lycée, c'est (non pas la connaissance des règles grammaticales ni en général l'érudition), mais... la culture, la formation du goût, l'éveil de l'émotion sympathique en présence de l'œuvre d'art, l'intérêt suscité pour les choses d'esprit ». C'est encore l'intérêt qui doit être le critérium suprême des études littéraires en philosophie : elles doivent « avoir un caractère aussi peu dogmatique et didactique, aussi libre que possible. Elles ne doivent s'imposer que par l'intérêt qu'elles inspireront aux jeunes gens, et tirer de là surtout leur efficacité. » Ce dernier vœu est entièrement réalisable, depuis qu'aucun examen ne sanctionne plus ces études (1931), qui peuvent ainsi être organisées en pleine liberté.

Enfin, les nouvelles Instructions insistent fortement sur la nécessité de considérer la *continuité* de l'enseignement donné au cours de la scolarité — « seule et même œuvre de culture esthétique et morale ». C'est là, en effet, le seul vrai point de vue : celui de l'élève.

Ces directives, si elles étaient suivies rigoureusement, pourraient être le point de départ d'une rénovation totale. Malheureusement, on peut craindre que leur réalisation ne soit gravement limitée. D'abord parce qu'elles sont peu connues : une enquête dans plusieurs lycées a montré que de rares professeurs en ont pris connaissance. Par ailleurs, leur application est combattue par de nombreux facteurs : nous avons parlé de l'ignorance de la psychologie enfantine, qui est, à notre avis, le plus

grave. Mais il y a aussi la résistance compréhensible de bien des professeurs à ces sollicitations nouvelles, car elles éveillent le souvenir d'échecs consécutifs à des méthodes qu'ils ont déjà, sur la foi d'indications officielles ou officieuses, essayées en vain. Il y a la méfiance des parents à l'égard d'innovations sans lesquelles, disent-ils, ils ont bien eux-mêmes pu réussir dans leurs études. Il y a les vieux manuels, décourageants par leur masse et leur style. Il y a le compartimentage rigide des classes d'une heure, et leur multiplicité, même l'après-midi. Il y a tout le vieux système des récitations et des examens. Il y a l'attitude générale de méfiance et de dogmatisme envers les enfants. Il y a, chez ces derniers, une absence totale de formation du caractère, ou même une déformation (par exemple, collaborer est une faute, qui s'appelle *copier*) qui interdit l'application des méthodes actives dans la plupart des enseignements. Il y a les classes trop nombreuses, et d'autant plus redoutables qu'elles s'ennuient. Tous maux qui doivent logiquement disparaître, lorsqu'on acceptera enfin d'accorder aux enfants l'attention qu'un bon éleveur donne à ses animaux, ou un jardinier à ses plantes, — et qu'on les traitera selon leur nature.

## CONCLUSIONS

177. *LES PROBLÈMES SOULEVÉS* Nous devons reconnaître, au terme de ce travail, qu'il pose plus de problèmes qu'il n'en a résolu.

En effet, bien que limité à *l'enseignement*, il a cotoyé bien d'autres domaines : les rapports entre la Famille et l'École, entre le Corps enseignant, ou l'Administration, et les élèves, entre l'École et la Profession, entre l'École et l'État, etc., ont été plus ou moins évoqués. Or toutes ces questions obligent à quitter le terrain de l'enseignement pur, si tant est qu'il existe, pour poser le problème vraiment central : celui de l'Éducation. La Famille qui met son enfant à l'école reconnaît par là même qu'elle ne suffit plus à sa tâche d'éducatrice et qu'elle est en droit d'attendre un secours d'ailleurs, d'abord de l'Administration, pour qui ces élèves doivent représenter autre chose que des matricules — ensuite des Maîtres dont l'enseignement est paralysé, s'ils ne doivent avoir affaire qu'à des cerveaux — moins que cela : à des mémoires. Par ailleurs, l'enfant, futur professionnel, a le droit d'être éclairé, conseillé, aidé dans son orientation et dans la préparation, dès l'école, de son métier éventuel. Enfin il est nécessaire de fixer avec précision les droits de l'État dans l'éducation, afin qu'il ne les dépasse pas. On peut ignorer ces problèmes, et c'est ce qu'on a fait jusqu'ici ; mais une telle solution s'avère désastreuse pour les individus, et de là pour la Société. Il est donc bien exact que nous avons, sans les résoudre, soulevé maintes difficultés.



Mais plusieurs objectifs précis ont pourtant été atteints : la cause profonde du mal, c'est-à-dire l'oubli des enfants réels, est maintenant connue ; en outre on ne peut plus ignorer les ressources spontanées que l'individualité offre à l'éducateur, qui jusqu'ici les a négligées, méconnues ou brisées ; nous avons enfin, en partant des lois fonctionnelles, pu déduire des méthodes qui, pour la plupart, ont été déjà expérimentées avec succès. Tout ces résultats sont appréciables : la pédotechnie peut dores et déjà en bénéficier ; de plus, ils renferment un principe général de solution pour les problèmes restés en suspens.

#### A) PROBLÈMES THÉORIQUES

##### 178. *LES DEUX POSTULATS DU SOCIOLOGISME*

Mais, avant d'insister sur ces derniers points, il faut noter un autre gain, d'ordre théorique celui-là : la démonstration de l'illégitimité et de la nocivité du sociologisme en éducation. Il convient d'y revenir ici, car le succès de toute réforme éducative dépend de son élimination préalable.

Le sociologisme, tel que nous l'avons défini (§ 34), se trouve disqualifié en Pédagogie pour trois raisons : il fut, dans le passé, néfaste ; il s'avère dangereux pour l'avenir ; il est enfin injustifiable du point de vue rationnel.

Qu'il ait été dans le passé, et qu'il reste, de nos jours encore, source d'injustice, de souffrances, de dommages profonds — c'est ce que nous avons essayé de montrer dans la première partie de ce travail.

Qu'il soit gros de menaces pour toute tentative à venir, la chose est facile à voir : en effet, quelle que soit la bonne volonté des partisans de l'Éducation nouvelle,

rien ne peut les garantir contre le retour des anciennes erreurs, s'ils admettent qu'une société, quelle qu'elle soit, peut *créer* quelque chose dans l'enfant. Toutes les formes du sociologisme précédemment décrites redevennent possibles, imminentes, inévitables. Avec lui, il ne peut s'agir que d'une pseudo-rénovation pédagogique : qu'elle se fasse sous le signe de l'École Unique, ou de l'ancienne division tripartite — qu'elle ait pour cadre des architectures modernes ou de vieux murs gris — on verra parents, maîtres, et administrateurs (au nom des droits qu'ils prétendent avoir), recommencer à tourmenter la jeunesse avec des programmes longuement étudiés, des horaires ingénieux et un matériel tout battant neuf.

Mais le point qui importe le plus au philosophe, celui qui, en définitive doit ruiner le fondement même du sociologisme, c'est qu'il est injustifiable, c'est qu'il est faux : examinons en effet, une dernière fois, les deux postulats sur lesquels il repose.

Le premier a trait à l'individu lui-même, le second à l'influence de la société. Nous croyons assez bien les résumer, à l'aide du vocabulaire scolastique, en disant que, pour le sociologisme, l'individu est la *matière*, la société est la *forme*. C'est par son action *informante* sur l'individu que la société produit l'être humain, la *personne*. En termes plus modernes : c'est en socialisant que l'on éduque. Bref, d'une part, on affirme la pauvreté de la « matière » individuelle — et de l'autre, l'existence, dans la société, d'une vertu mystérieuse capable de greffer sur cette ébauche ce qui doit en faire un homme.

Remarquons d'abord à quel point ces deux affirmations se complètent, ou plutôt ont besoin l'une de l'autre. Il est en effet indispensable d'affirmer la pauvreté du substrat pour justifier l'intervention qui doit l'enrichir.

Et, inversement, la société doit être douée d'une véritable vertu créatrice, pour expliquer, chez le *dit* substrat, sa promotion rationnelle. Or il faut remarquer que cette cohésion entre les deux principes est de nature dialectique, et non logique : car ils ne dérivent pas d'un principe supérieur qui ferait leur force : ils se soutiennent l'un l'autre, ce qui est tout différent. Si l'un d'eux s'avérait faux, ce serait aussitôt la ruine du second.

En effet, si l'on reconnaît que le substrat individuel possède en lui-même le principe de son développement, il est superflu d'invoquer les influences sociales. Et si, d'autre part, on est incapable de prouver que la société possède une vertu informante à l'égard de l'individu, il devient impossible de supposer la pauvreté intrinsèque de ce dernier — car d'où recevrait-il ses richesses, s'il ne les possédait déjà ? Ce qui fait la force d'union des deux principes fait donc aussi leur faiblesse.

Or nous allons montrer l'inaptitude de la thèse sociologique à établir l'un et l'autre de ces deux points essentiels.

Il *suffit*, dit le sociologisme (voir note du § 34) que la vie individuelle soit donnée sous sa forme la plus humble, pour que le social puisse s'insérer sur le biologique et réaliser peu à peu la construction du Moi. Mais la question n'est pas de savoir *s'il suffit* ; ce qui importe, c'est d'établir s'il en est bien ainsi. La pauvreté du donné est-elle prouvée ou non ? Voilà la question. Or, à aucun moment du développement individuel, il n'est possible de saisir sur le vif l'efficace de la société. Au contraire, à tout instant de son évolution, l'enfant se présente comme un organisme autosuffisant qui, s'il s'écarte momentanément de son point d'équilibre, y revient aussitôt, par une impulsion d'origine interne, — et qui s'alimente et s'accroît peu à peu en restant

l'auteur essentiel de son développement. Nulle part, l'observateur n'a besoin de faire intervenir, pour expliquer ce progrès continu, un principe étranger, et de recourir à cette entité, inutile logiquement, que serait une influence positive de la société. Tous les indices, toutes les réactions, tous les comportements que l'on peut observer chez un enfant, peuvent se déduire de l'hypothèse d'un principe informant interne. C'est ce qui ressort des observations que nous avons rapportées : rappelons ici d'après quels principes.

Notre but était de montrer que, dès les premières années, sinon les premiers mois de la vie, on peut observer, chez l'enfant, des manifestations constantes d'une activité complexe, spontanée, très accusée déjà dans sa nature, ses modalités, ses fins — et dont les influences sociales sont incapables d'expliquer, à elles seules, l'apparition. Pour cela, nous avons recueilli chez des observateurs spécialisés de l'enfance, les faits qui nous ont paru démontrer cette activité caractéristique. Nous avons ainsi réuni une masse de documents datant de la naissance, et s'arrêtant pour la plupart à l'âge de 6 ans, c'est-à-dire à un moment où l'enfant serait censé recevoir de la société l'essentiel de sa formation logique : or toutes les observations montrent évidemment que l'enfant n'attend nullement cette période pour réaliser lui-même sa formation personnelle, d'une façon méthodique, judicieuse, infiniment supérieure à celle du meilleur pédagogue.

Dès les premières années, se dessine ainsi une forte personnalité naissante, qui tend de toutes ses forces à s'adapter à son milieu, et ce, par une adaptation extraordinairement active, dont la forme et le sens viennent de l'intérieur, les influences extérieures se présentant seulement comme des stimulations. Cet ensemble d'obser-

vations, constitue ainsi une objection des plus graves pour la thèse qui attribue à la société le meilleur de la personne humaine, et qui réduit l'existence proprement individuelle à un schème biologique et mental si rudimentaire que « si l'on supprimait la vie sociale, rien ne distinguerait l'homme de la brute la plus épaisse (1) ».

Si nous examinons maintenant les titres de la société à procéder à l'enrichissement du substrat individuel nous trouvons des théories (Durkheim, Halbwachs, Blondel, etc.), attribuant à la société le pouvoir de créer, dans les individus, la Raison, la Liberté, les Cadres de la mémoire, l'Affectivité et jusqu'à l'effort Musculaire (2). « A la société l'individu doit tout ce qui constitue son humanité supérieure — et d'être un être qui se souvient, un être qui invente, un être qui réfléchit, un être qui juge et qui raisonne, un être capable de dépasser le réel pour s'élever vers les multiples formes de l'idéal (3). » Or ces affirmations, si graves, ne reposent sur aucune base vérifiée ; elles postulent en outre une insaisissable *vertu transitive* qui passerait des faits sociaux aux individus. C'est donc à juste titre que les théories dont elles émanent, ont subi de nos jours de sévères critiques (4). Mais ce que nous leur reprochons ici surtout, c'est d'avoir systématiquement négligé l'étude de l'enfant au profit des faits sociaux, « considérés comme des choses ». Car l'enfant est infiniment plus réel que ces derniers.

Cependant, une exception pourrait être invoquée ici : l'œuvre pédologique de M. Piaget. Car, basée sur une sérieuse documentation enfantine, elle peut constituer un dernier abri pour le sociologisme. Quel que soit le désir de son auteur (qui a voulu mettre les éducateurs en garde contre les méthodes verbales), ses conclusions peuvent justifier le mépris des individualités enfantines



jusqu'à l'âge dit « de raison », pour le livrer, à ce moment-là, à tous les méfaits de l'éducation dogmatitante. Certes, telles ne sont pas les intentions de M. Piaget, mais nous devons souligner ici ces conséquences, imprévues peut-être, mais logiques, que sa thèse est appelée à justifier.

Mais, exception faite de cette œuvre sur laquelle nous nous sommes déjà expliqués, c'est en fuyant le Réel, et grâce à une dialectique qui côtoie constamment la métaphysique, que le sociologisme a pu affirmer l'existence en soi des sociétés, et leur *vertu* (au sens ontologique du mot) à l'égard de l'individu. Nous l'avons vu : celui-ci peut se sauver lui-même dans l'ordre physique, intellectuel et moral — ou, plus exactement, trouver en lui-même un principe de salut que la collectivité est inapte, comme telle, à lui fournir.

## B) PROBLÈMES PRATIQUES

### 179. L'ENSEIGNEMENT INSÉPARABLE DE L'ÉDUCATION

La faillite avérée de l'enseignement pur, aussi bien que la pratique des méthodes nouvelles, ont montré qu'il

est impossible d'enseigner sans éduquer. L'enfant se donne à son labeur corps et âme, ou pas du tout. Ni *L'Imprimerie à l'école*, ni *Le Plan Dallon* ne s'adressent à de pures intelligences. La première occupe les doigts autant que l'esprit, et favorise les joies physiques et mentales de la *composition*. Le second introduit la liberté dans l'organisation du travail, dans le choix des méthodes, et dans le moment de contrôle. Cette interpénétration des conditions physiques, intellectuelles et morales est plus évidente encore dans le Travail par équipes, et dans les Coopératives, où les

« charges » sont individualisées et choisies, et où s'organise une discipline volontaire autour d'un chef librement reconnu. Mais c'est dans le Scoutisme surtout, que se manifeste le mieux l'unité de l'être humain, et l'utilité d'une culture synergique de toutes ses ressources : nous avons essayé de le montrer par ailleurs. C'est donc une gageure, qu'on a trop longtemps tenu, d'enseigner sans éduquer : les deux sont inséparables. Le premier, au fond, découle du second. On n'obtient pas la conséquence, sans le principe.

A cet égard, la psychologie fonctionnelle fournit des indications précieuses. Si nous reprenons l'une après l'autre les lois de l'individualité, nous verrons que toutes introduisent le problème éducatif sous une forme ou sous une autre. Jusqu'à quel point peut-il être utile de favoriser la tendance à rechercher la *Continuité* personnelle, à la jouer, à l'exploiter ? Quels bienfaits et quels dommages peuvent en résulter dans les pensées et dans les sentiments ? Dans quelle mesure le « conservatisme » individuel doit-il accueillir les éléments de rénovation ? La *Logique* des idées peut-elle se cultiver indépendamment de la Logique de la conduite ? L'une et l'autre ne sont-elles pas appelées à se fournir un mutuel appui ? Le Moral n'a-t-il pas ses assises profondes dans le Psychologique ? La *Finalité* ne conduit-elle pas à la notion d'un organisme global cohérent, d'une sorte de dot personnelle, dont la vocation serait l'aspect le plus manifeste, et dont l'éducation a pour but de faciliter la découverte progressive ? La *Liberté* n'est-elle pas une conquête, et la libération de l'esprit n'implique-t-elle pas tous les problèmes de la libération de l'âme ? Avec l'*Originalité* enfin, se pose, dans toute son ampleur, la question des rapports de l'Individu et de la Société : au nom de quel principe favoriser ou condam-

ner les diversités individuelles ? Jusqu'à quel point la Coopération, qui est la forme organisée du groupement, peut-elle avoir ce droit ? Et d'ailleurs, de quelle sorte de coopération s'agit-il ? Familiale ? Scolaire ? Professionnelle ? Nationale ? Humaine ? Religieuse ? Quel est le droit respectif de chacune à tempérer, à stimuler, à orienter ? Tous ces problèmes ne sont-ils pas solidaires, mais seulement à l'intérieur même de chaque enfant, qui est seul capable d'en trouver en lui-même, et pour lui-même, la clef ? Et une des fins essentielles de l'Éducation ne serait-elle pas de l'aider dans cette tâche ?

180. LES RAPPORTS  
DE LA FAMILLE  
ET DE L'ÉCOLE

Depuis qu'Angelo Patri terminait son beau livre sur « L'École de demain » par ce vœu précis : *Faire de la*

*Famille et de l'École une force unique au service de l'enfant*, peu de progrès ont été accomplis dans cette voie, même à l'étranger. Moins encore en France, où les parents semblent assez peu disposés à *revenir à l'école*, ainsi que les y convie une récente initiative (1). Les Revues destinées aux familles qui veulent faire (dix ans trop tard), leur éducation d'éducatrices sont encore bien rares, et lues par une minorité. Les « parents d'élèves » perdent trop souvent leur temps à discuter des détails d'organisation matérielle, qui seuls les frappent — et cherchent des remèdes de bonne femme à un mal qui exige un traitement radical. Depuis que Demolins dénonçait les causes de la supériorité des races anglo-saxonnes (1898), la question n'a guère avancé dans l'opinion. En outre, il faut compter aussi sur l'opposition (légitime) à tout essai qui se présenterait comme lié à un parti ou à une doctrine politique : la résistance au concept de l'École Unique (2) — résistance

favorisée aussi bien par la raideur idéologique de certains de ses partisans, que par les préjugés de quelques adversaires — permet de prendre mesure des difficultés que rencontrera toute tentative qui ne se présentera pas inspirée uniquement par le bien concret des enfants. Car, en définitive, c'est là qu'il en faudra venir, si l'on veut espérer une issue favorable. Il faut se décider, une bonne fois, à s'entendre sur des faits, sur des réalités, — c'est-à-dire sur les enfants eux-mêmes. Notre travail tend tout entier à le montrer : s'il n'apporte pas, sur ce point et sur d'autres, une solution définitive, il montre du moins dans quelle voie la chercher.

181. LES RAPPORTS  
DE L'ADMINISTRATION  
ET DES ÉLÈVES

C'est également sur ce terrain solide que peuvent s'établir des relations rationnelles entre les administrateurs et les élèves qui leur sont confiés. Tant que prévaudra la conception du *puer abstractus*, tant que l'uniformité et la simultanéité des actes, des pensées et des occupations resteront le criterium de la bonne marche d'un établissement, tant que l'on confondra l'ordre apparent avec la discipline, — aucun progrès ne sera possible. Mais si l'on admet qu'il n'est ni possible, ni souhaitable, d'obtenir à volonté, et durant des heures entières, le silence et l'immobilité de jeunes enfants ; si l'on comprend que le plus précieux de la pensée, c'est sa liberté ; si l'on considère le rendement intellectuel et moral des élèves comme supérieur à leur dressage matériel — alors on sera près de bouleverser de fond en comble les vieux règlements, et tout l'absurde système de sanctions qui en découle. On cherchera à obtenir la vraie discipline, celle qui vient du dedans, celle qui travaille pour la conscience intime, et non pour

la galerie. On utilisera la facilité avec laquelle les jeunes garçons se soumettent aisément à l'empire d'un meneur — et l'on trouvera, parmi eux, de bons meneurs pour les conduire. Il est même possible d'espérer ainsi une réduction importante des services de surveillance, et par là une économie appréciable ; cet argument n'est pas à négliger : il pourra aider certains à mieux comprendre les autres.

182. *RAPPORTS DES MAÎTRES  
ET DES ÉLÈVES*

Ce qui manque aux membres du corps enseignant, dans le Secondaire surtout, ce n'est ni la science, ni le dévouement, c'est le sens du réel. Sans doute la formation qu'ils ont reçue, et le milieu où ils sont appelés à exercer leur fonction, sont extrêmement défavorables. Mais toute la question serait justement de modifier l'une et l'autre. Pour ne parler que de la première, le principe de la préparation pédagogique, qui n'existe que pour l'agrégation et pour l'enseignement primaire, pourrait être facilement généralisé, et surtout amélioré. Au lieu d'apparaître comme une exigence ennuyeuse, surajoutée à d'autres déjà trop lourdes, la pédagogie pratique pourrait devenir l'âme même de la formation des maîtres. La connaissance des enfants, qui est un des chapitres les plus captivants de la psychologie, (un de ceux qui intéresse le plus les grands élèves), pourrait être amorcée dès la classe de philosophie. Le travail par groupes, judicieusement organisé durant toutes les études, offrirait aux futurs maîtres d'utiles occasions de s'exercer aux rouages et à la pratique du travail collectif. Ainsi le « stage pédagogique » ferait corps avec la formation intellectuelle, au lieu de lui rester étranger. Et les « conférences » qui l'accompagnent, au lieu d'être une



simple formalité, se vivifieraient au souvenir des expériences anciennes. Ainsi, en arrivant devant ses élèves, le maître saurait du premier coup s'imposer à eux par sa valeur enseignante — ce qui est, de l'aveu de tous les professeurs, la meilleure manière de ne pas laisser saboter, souvent irrémédiablement, sa classe.

Car l'individualité des élèves n'est pas seule en jeu : il y a aussi celle du maître. Lui aussi, comme l'a lumineusement démontré Ad. Ferrière, a droit à un *milieu sur mesure* (1). C'est-à-dire qu'il doit avoir la liberté d'organiser son enseignement, et d'utiliser au mieux ses propres ressources. Il faut qu'il puisse choisir selon ses préférences, ses aptitudes, ses connaissances, afin d'obtenir de ses élèves un rendement maximum avec un minimum de peine. La conception de la véritable classe active, où le centre d'activité est l'élève et non le maître, a déjà prouvé que ce programme n'est pas une chimère.

183. RAPPORT DE L'ÉCOLE  
ET DE LA PROFESSION

Il est un problème où la connaissance des enfants individuels s'impose spécialement : c'est celui de l'orientation professionnelle. S'il est légitime, à l'entrée des carrières, de sélectionner les candidats inaptés — il est humain de ne pas attendre qu'ils arrivent au seuil d'une profession pour leur en refuser l'accès. Il y a des signes physiques, intellectuels et moraux qui permettent de prévoir avec assez de certitude que telle individualité peut ou non réussir dans tel métier. Sans doute, ces signes sont-ils plus ou moins précoces, plus ou moins décisifs. A cet égard, les meilleurs *tests* ont surtout un rôle négatif d'élimination : ils ne peuvent donner que des indications non impératives, et toujours révisibles, pour l'orientation positive. En fin de compte, c'est l'intéressé lui-même qui reste,

dans la plupart des cas, le meilleur juge. Mais, pour qu'il puisse juger en connaissance de cause, l'école doit mettre à sa disposition tous les éléments d'information possibles : collections et travaux relatifs aux diverses professions, aux capacités qu'elles demandent, aux examens qu'elles imposent, aux avantages ou aux inconvénients qu'elles comportent. Visites organisées, permettant de se rendre compte, pour ceux qui le désirent, du travail effectif exigé, etc. Il y a là, pour l'orientation professionnelle, tout un domaine à explorer — qui risque d'être négligé si l'on accorde aux tests objectifs une importance exagérée : le sujet a lui aussi son mot à dire avant même de quitter l'école, et l'indication qu'il peut donner est probablement, dans la plupart des cas, la plus utile.

Mais quelle que soit la

184. L'UTILISATION  
DE L'ÉDUCATION NOUVELLE

complexité et la difficulté  
des problèmes restés en sus-

pens, on peut, doré et déjà, appliquer hardiment certaines solutions : celles qui, conformes aux lois de l'individualité, ont été vérifiées par l'Éducation nouvelle.

Dès maintenant, certains essais paraissent suffisamment au point pour les adopter officiellement chez nous : la méthode des *Centres d'intérêt*, par exemple, qui permet d'établir des cohésions logiques entre les connaissances ; le *Plan Dalton* (1), qui apprend aux élèves à travailler ; les *Coopératives*, qui commencent leur éducation sociale.

On pourrait introduire également le *Travail manuel*, soit pour rendre les enfants plus débrouillards, soit pour leur donner l'esprit scientifique en leur faisant expérimenter la logique des choses, soit comme préexercice du métier dont ils rêvent, soit comme détente après le travail mental : que d'efforts de fabrication perdus,

dont le matériel scolaire atteste seul, à son dam, les besoins impérieux... Vannerie, tissage, objets en carton, en bois, en fer blanc, découpage, modelage, sculpture, menuiserie, imprimerie, etc., doivent être, non pas le centre de l'enseignement, mais son complément indispensable au triple point de vue physique, intellectuel et moral. Il y a aussi toutes les ressources offertes par la croissance des plantes et l'élevage des animaux : au lieu de les déclarer illégitimes, et de créer des drames disciplinaires autour d'un hanneton, ne serait-il pas plus simple et plus logique de les organiser ? Pourquoi ne pas favoriser aussi l'instinct collectionneur (timbres, minéraux, herbiers, insectes, cartes postales, etc.) ? Enfin, après les expériences à l'étranger, et les réussites de M. Cousinet dans les Ardennes, de Mlle Carroi à Tunis, etc., ne peut-on doré et déjà introduire le *Travail par groupes*, qui briserait l'homogénéité écrasante des classes nombreuses en petits groupes actifs, centrés autour d'un « meneur » intellectuel ?

Mais cette dernière forme d'organisation ouvre des perspectives plus séduisantes encore : la formule des groupes de travail a reçu, dans le Scoutisme, une application plus intégrale encore. Ce ne sont pas seulement les connaissances et l'esprit de coopération intellectuelle, c'est la formation morale toute entière qu'assurent les *patrouilles* d'Éclaireurs. Sans rêver d'une « scoutisation » intégrale de nos établissements, qui ne nous paraît ni possible, ni même souhaitable, pour bien des raisons (opinion publique, familles, goûts contraires des enfants, manque de chefs, etc.), ne pourrait-on le faire mieux connaître ? Nombreux sont les grands élèves qui en ont compris, trop tard, l'esprit — et qui s'y fussent donnés volontiers à douze ans ; trop nombreux encore les administrateurs et les maîtres dont l'attitude reste

encore réticente à son égard. Nous avons montré ailleurs (1) que le Scoutisme a plus d'un rôle à jouer dans l'École : élever l'esprit général des élèves par l'indéniable influence qu'ont, sur la masse, les bons scouts — suggérer l'application de certaines méthodes pour rendre les classes plus vivantes — préparer les futurs maîtres qui s'y donnèrent durant leur jeunesse (même s'ils l'abandonnent ensuite), à leur métier d'éducateurs, favoriser l'orientation professionnelle par la conquête des *badges de spécialités*, — réaliser enfin entre l'École et la Vie, surtout à l'âge des Routiers, l'union la plus étroite.

\*  
\* \*

En résumé, les problèmes posés par l'Éducation se ramènent essentiellement à établir des rapports concrets entre l'individualité naissante des enfants et ceux qui doivent l'aider à se développer — notamment les Parents et les Maîtres. L'Éducation consiste, à organiser rationnellement ces rapports, en donnant le premier rôle aux forces intérieures. Individualiser l'enseignement, c'est tenir compte des ressources auto-éducatives de chacun, c'est-à-dire, au fond, de son individualité.

La clef du succès n'est pas ailleurs. C'est en vain qu'on la cherchera, tant qu'on ne se décidera pas à considérer l'enfant et à le traiter comme une individualité.





## PREMIÈRE PARTIE

### 2. LE SURMENAGE

(1) Pour les travaux concernant le Surmenage, voir la Bibliographie qui termine cet ouvrage.

### 3. L'ENNUI

(1) De toutes les communications à la Commission de Surmenage, celle de M. HUNZIKER est la seule à insister sur ce fait capital que la plupart des matières enseignées laissent l'élève indifférent, passif — et l'obligent, s'il veut « travailler », à une épuisante dépense d'attention. (Exposé du 20 mars 1930, *Bull. off. du synd. nat. des prof. de Lycée*, n° 216, pp. 1172 à 1176.)

(2) Il est vrai que l'Ennui a été proposé comme moyen d'éducation. « C'est par l'Ennui scolaire, a-t-on dit, que l'on prépare l'enfant aux Ennuis de l'existence. » Se familiariser avec l'ennui serait ainsi « la plus grande et la meilleure part de l'Éducation ». (V. *Psych. et Vie*, déc. 1929.) — Mais n'y a-t-il pas là une confusion entre les deux sens du mot *ennui*, suivant qu'on l'emploie au singulier ou au pluriel ? Les « ennuis » peuvent être formateurs du caractère : l'ennui, c'est-à-dire l'absence d'intérêt, ne peut former ni la volonté, ni moins encore l'intelligence. C'est une thèse paradoxale que celle d'ALAIN : « Ce qui intéresse n'instruit jamais. » (*Propos sur l'Éducation*.) Elle est l'écho direct d'une conception que l'on croyait vieillie, depuis BRUNETIÈRE : « Vous ne proposerez pas à vos écoliers, disait-il à un directeur de collège, d'aménager de telle sorte leurs heures d'étude et de repos que le travail leur paraisse un amusement. On n'instruit pas en divertissant. » (Cité par CLAPARÈDE, *Ps. de l'enf.*, note 1 de la p. 220.) Claparède fait remonter cette théorie chagrine de l'éducation au Moyen âge, « sous l'empire de croyances religieuses faussées ». Mais « cette conception néfaste pèse encore sur la pédagogie moderne : école, collège, lycée sont toujours synonymes de prison de l'enfance. Ce qui domine tout le système scolaire

actuel, c'est l'autoritarisme, l'intimidation, la coercition, la compression des penchants naturels, et, conséquemment, l'ennui ». (*Ibid.*, pp. 206-207). Et pourtant, affirme-t-il ailleurs (*ibid.*, p. 136), « la nécessité de rendre attrayantes l'éducation et l'instruction a été soulignée par tous les pédagogues dignes de ce nom ; mais elle est encore parfaitement méconnue dans la pratique journalière des écoles ». La psychologie expérimentale apporte à cet égard un témoignage curieux : « Weichardt a pu isoler des toxines et fabriquer des antitoxines de la fatigue, expérimentées avec succès sur les rats. Les expériences furent répétées aussi dans une clinique... (on constata que les toxines) se produisent en grande quantité dans le travail « ennuyeux », tandis qu'il y en a seulement des traces dans le travail « intéressant. » (Maria MONTESSORI, *Pédagogie expérimentale*, II, p. 36.) Le fait est d'ailleurs d'observation courante. Tristan BERNARD dans l'excellent ouvrage qu'il a destiné aux *Parents paresseux* (éd. des Portiques, Paris, 1932), cite, à propos de ce qu'il appelle *l'oppression du Devoir*, le fait suivant : « J'ai connu un vieillard (qui) avait été dégoûté de l'effort pendant ses années de collège, parce qu'il lui avait été constamment imposé, sans la préparation nécessaire, à contre temps, cruellement » (p. 44).

##### 5. LE MÉPRIS DU TRAVAIL

(1) Il faut ne rien connaître à la mentalité (de nos élèves) pour ignorer le mélange de mépris et de crainte avec lequel ils attendent le baccalauréat (M. A. BLOCH, professeur agrégé de phil. au lycée de Nancy. *Nlles littér.* du 28 nov. 1931).

##### 6. LA CULTURE SUPERFICIELLE

(1) Rapport sur le concours d'admission à l'École normale supérieure (*Revue universitaire*, mars 1929, pp. 193 à 212, *passim*).

(2) Rapport sur la session du baccalauréat d'octobre 1928 (*Revue universitaire*, avril 1929, pp. 311 et 312).

(3) *Revue des Deux Mondes* du 1<sup>er</sup> déc. 1929 et du 1<sup>er</sup> janv. 1930. La question du surmenage scolaire. I : Le Mal ; II : Quelques remèdes.

(4) *L'Éducation*, de juillet 1929, pp. 629 à 632.

(5) Le « bachotage » des matières d'oral est de règle durant l'intervalle qui sépare l'oral de l'écrit. Certains candidats, doués d'une bonne mémoire, réussissent couramment à s'assurer une

note moyenne pour certaines disciplines qu'ils ont négligées à peu près complètement durant toute l'année, sinon durant leur scolarité entière.

## 7. LE MANQUE D'ORIGINALITÉ

(1) Jules VALLÈS, *l'Enfant*, p. 289. (Charp.-Fasquelle, 1927). Il n'est pas jusqu'à l'enseignement philosophique lui-même qui n'ait été conçu comme l'occasion d'effacer la personnalité de l'élève au profit de l'auteur qu'on étudie. L'enseignement des théories est devenu à cet égard un véritable fléau que dénoncent René DURET dans : *Hist. de la Philos. et Baccal.* (*Rev. univers.*, juin 1931) et A. BLOCH dans *l'Enseign. philos. et la réforme de demain* (*Rev. de métaph.*, juill. 1932).

Il faut reconnaître d'ailleurs que tant qu'on donnera au baccalauréat une place prépondérante aux théories, le meilleur moyen est encore de les comprendre. On aboutit alors, logiquement à ceci : « Voici... un signe infailible auquel vous reconnaîtrez que vous n'avez pas été compris ; l'élève demande à discuter, ou seulement déclare qu'il n'est pas de votre avis... Ce qu'il faut que l'élève comprenne, c'est la position même de la question d'après (par exemple) la théorie périphérique (de l'émotion), et ce que le professeur doit lui demander est non pas : « Quel est votre avis ? »... mais « Avez-vous compris ce que voulait dire LANGE ou William JAMES ? » et comme l'élève emploiera toute son activité intellectuelle à comprendre ce dont on lui parle, il ne lui en restera plus un once, croyez-moi, pour réfléchir. » (*L'enseign. chrét.*, fév. 1932, p. 205.) Conseil désastreux, mais logique tant qu'il s'agira de remplir l'esprit plutôt que de le former — et de préparer les élèves non pas à la réflexion personnelle, mais aux embûches de l'examen.

## 9. L'IGNORANCE DE LA PSYCHOLOGIE ENFANTINE

(1) BINET écrivait en 1910 : « L'ignorance de la pédagogie atteint aujourd'hui des proportions fantastiques ». (*Idées modernes sur les enfants*, p. 148). On peut rapprocher de son témoignage ceux que G. LE BON cite dans sa *Psychologie de l'Éducation* (chap. IV : les Professeurs, pp. 112 à 122). De M. PAYOT, inspect. d'Ac. : « Beaucoup de (maîtres) échouent dans leur tâche, faute d'avoir réfléchi sur les procédés à employer pour communiquer leur science à autrui. » De M. J. GAUTHIER, inspect. d'Ac. : « La plupart d'entre nous, pour ne pas dire tous... nous avons, au cours de nos études appris beaucoup de choses, sauf la façon de les enseigner. » De M. LAVISSE :

« Quelques semaines après avoir conquis son titre d'agrégé (le professeur) tombe dans un lycée. Il peut ne pas savoir enseigner du tout. » De M. BUQUET, direct. d'École centrale : « Il y a énormément de professeurs qui ne savent plus professer. Ils savent tout, sauf leur métier, la partie pratique de leur métier. » Ce qu'il faut incriminer, au fond, c'est la méconnaissance, non pas de la pédagogie, mais de la pédologie.

(2) Un article récent de Mme M.-L. CAZAMIAN donne une vigoureuse analyse des obstacles multipliés que l'organisation pédagogique actuelle, et les préjugés de l'administration ou des familles, opposent à la bonne volonté des professeurs. (Pour *l'Ère nouvelle*, août-sept. 1932 : Les méthodes actives dans l'enseignement secondaire.)

#### 10. L'ABUS DE L'ENSEIGNEMENT VERBAL

(1) « L'instrument normal du maître, c'est la parole, et c'est surtout à travers l'intelligence qu'il doit atteindre la sensibilité et la volonté. Nous pouvons donc dire qu'un *système pédagogique* est l'ensemble des institutions à l'aide desquelles une société essaie consciemment, et *principalement par la parole*, de former les idées, les sentiments et les habitudes de ses membres encore jeunes. » (BOUGLÉ, *Qu'est-ce que la Sociologie*. Alcan, 1925, Préface, p. xvii.) Cf. la critique que fait MENDOUSSE du caractère formaliste de l'enseignement (*loc. cit.*, pp. 150 et sq.), et de ses conséquences : « Livresques et pédants (nos adolescents) se représentent la nature comme une série de définitions et de classifications à apprendre par cœur » (157).

#### 12. LA MÉDIOCRITÉ DES CARACTÈRES

(1) CLAPARÈDE, *Psychologie de l'enfant* (Kündig, Genève, éd. 1911), pp. 223, 224.

(2) L'absence d'initiative est la conséquence normale des règlements actuels d'internat. Voici l'aveu et les inquiétudes d'un élève de philosophie, pensionnaire depuis six ans : « Je crois que la vie de lycée m'a dépourvu complètement d'initiative. J'ai toujours eu l'habitude d'avoir mon travail tracé... Je sais qu'à telle heure je dois me mettre en rang, qu'à telle autre je dois faire tel travail. Je commence seulement depuis quelque temps à sentir que je ne suis dans ce lycée qu'un numéro. Me sera-t-il possible de m'évader d'une telle position et pourrai-je, dans l'existence qui va commencer, acquérir une ori-

ginalité qui me manque totalement ? Je crains fort que non, et ce sera la chose qui me fera le plus souffrir durant cette année... Je tiens les règlements pour trop draconiens, trop rigides, incapables de laisser libre cours à la personnalité naissante de l'élève. »

(3) « Beaucoup de nos élèves sont mal élevés, ou plutôt, ils ne sont pas « élevés » du tout. Les signes en sont multiples. La tenue extérieure, chez les internes surtout, laisse beaucoup à désirer : l'uniforme, depuis la guerre, est à peu près tombé en désuétude, le « débraillé » devient trop souvent normal les jours de classe. La politesse, le respect des maîtres semblent à nos adolescents des vertus trop « bourgeoises » pour notre siècle ; quant au vocabulaire usité par les élèves entre eux, mieux vaut n'en point parler... Le désordre, le gaspillage, la déprédation des ouvrages et du matériel scolaire décèlent un laisser-aller de plus en plus général, qui finit par réagir fâcheusement sur la conscience de l'élève : ce sont les livres qui disparaissent en étude, c'est le « copiage » en composition — si fréquent qu'une circulaire ministérielle a dû prescrire la comparution de tous les coupables devant le conseil de discipline — ce sont les fraudes au baccalauréat, véritable fléau dans certains centres d'examen ; ce sont les brimades secrètes, le faux esprit de corps, qui fait préférer la punition de l'innocent à la révélation du coupable (état d'esprit encouragé à l'occasion par le détestable système des punitions collectives), c'est le faux sentiment de la justice, qui la fait confondre avec l'égalité mécanique des sanctions, enfin, parfois, l'affaiblissement de la délicatesse morale et de la dignité personnelle en particulier chez les internes... Déjà on en peut dégager quelques traits, qui passeront sans tarder dans la vie de l'homme, l'indifférence à la tenue, le laisser-aller vis-à-vis de soi-même, vis-à-vis des autres, le manque de scrupule, l'arrivisme, la sécheresse, le goût du succès facile, le mépris des valeurs morales. » (Rapport officiel de M. Ducos sur le budget de l'Instruction publique en 1931.)

(4) Cf. P. LYAUTEY, direct. de l'Assoc. franç. p. le Comm. et l'Ind., dans *l'Éducation*, de juillet 1929, sur « Ce que les professions actives attendent de l'enseignement secondaire », pp. 637-641.

Ce qui montre bien pourtant que la médiocrité n'est nullement inhérente au caractère de nos contemporains, c'est le succès qu'obtiennent auprès d'eux toutes possibilités de révélations sur leur personnalité et ses ressources, dans l'ignorance



desquelles ils ont été systématiquement tenus. L'attrait du vieux précepte « Connais-toi toi-même », jamais pratiqué durant l'enfance, est tel, auprès des adultes, qu'il alimente toute une littérature. Les livres sur « la connaissance de soi-même », la « maîtrise de soi », « la formation du caractère », « le secret de l'énergie », « l'art de commander » ne se comptent plus. Que l'on parcoure les annonces de certains journaux, on sera frappé de voir que depuis 10, 20, 30 ans, parfois davantage les mêmes devins et fakirs promettent à quiconque le secret d'une puissance exceptionnelle à l'aide de quelques fétiches proposés comme de miraculeux réservoirs d'énergie. Cette confiance en des objets inefficaces n'aurait jamais pu naître dans des esprits qui auraient appris que la vraie source de leur force est en eux-mêmes. Mais elle apparaît à la fois comme un témoin de désirs frustrés et de possibilités éteintes. Sur un plan plus élevé, fleurissent le système Coué, et le Pelmanisme auxquels se sont consacrés des psychologues de valeur. Cf. sa revue de psychologie appliquée : *La Psychologie et la Vie*, direct. P. Masson-Oursel, 35, rue Boissy-d'Anglas, Paris. La vogue de ces systèmes est assurée auprès d'innombrables adultes dont la personnalité a été négligée et comprimée durant l'enfance, et qui cherchent le secret de se reconquérir eux-mêmes tardivement, parce que ni la Famille, ni l'École ne leur ont appris à débrouiller l'écheveau de leurs tendances, et à réaliser les richesses de leur moi.

### 13. L'ANARCHISME

(1) « La monotonie, la banalité de la vie de lycée, la contrainte créaient en moi des états de tension quelquefois insupportables, mais la soumission résignée m'a puissamment aidé à la révolte intime. L'aspiration vers la vraie liberté, la liberté spirituelle, ne se dispersait, ne s'épuisait pas dans les manifestations extérieures. » (Déclarations de Albert THOMAS, *Nouvelles littéraires* du 12 sept. 1931.)

(2) On a pu accuser l'école publique de « tuer le respect » (A. BONNARD).

(3) La rédaction du journal *l'Humanité* a compté, au début du siècle, jusqu'à dix-neuf agrégés de l'Université.

(4) C'est un fait significatif qu'il n'existe pas de parti politique modéré chez les étudiants. D'après une évaluation récente, les groupements d'extrême gauche réuniraient 2.000 membres (Communistes : 300. Socialistes plus ou moins purs : 1.700).

Ceux d'extrême droite 1.300 (Jeunesses patriotes : 800. Action française : 500). Il faut ajouter à ces chiffres les sympathisants et manifestants occasionnels. Mais il n'existe pas de parti du centre. (Cf. André FRANK, la Jeunesse et la Politique, *Marianne*, 25 janv. 1933.)

(5) Jules VALLÈS, *L'insurgé*, p. 160 (Charpentier-Fasquelle, 1926).

(6) M. P. Bovet a traité à fond cette question dans son beau livre sur « l'Instinct combatif » (Flammarion, 1931). La même conclusion se dégage du vigoureux *Plaidoyer* de M. BOURJADE pour la Pédagogie du Caractère : « Il faut considérer les méthodes d'inhibition coercitive comme très difficiles à manier et, éventuellement, très dangereuses. » Trois effets principaux sont à redouter : les actes de revanche sur l'entourage par « le mécanisme de compensation » ; la production d'un sentiment indélébile d'insuffisance et de culpabilité ; enfin, un mécanisme de refoulement, qui provoque le mensonge défensif et l'hypocrisie (*Bull. de la Soc.*, A. BINET, avril-mai 1932, pp. 102-103). M. MENDOUSSE, dans *l'Ame de l'Adolescent* (Alcan, 1928) analyse, dans le chapitre sur le Courage, le besoin d'action et d'agitation des jeunes gens ; lui aussi conclut au danger du refoulement scolaire et familial : « Croire que les procédés les plus énergiques de compression peuvent calmer ce bouillonnement tumultueux est à la fois une erreur et une faute (p. 176). » Par ailleurs, a-t-on pris mesure des actes déplorables où l'ennui insupportable de certaines heures peut conduire les jeunes garçons ? Sans parler des habitudes de pollution, qui sont souvent une réaction de la sensibilité contre l'atonie physique et morale imposées (v. *infra*, note 2 du § 54), on peut se demander si les conséquences ne sont pas parfois plus tragiques encore : parmi les motifs les plus fréquents de suicide chez les écoliers, Stanley HALL cite la crainte des examens, et « la peine que les jeunes désespérés comptent faire en s'en allant aux parents ou à ceux qui les ont contrariés » (MENDOUSSE, *l'Ame de l'Adolescent*, Alcan, p. 258). Parmi ces derniers, les autorités scolaires ont évidemment leur place : il est aisé d'imaginer quels ravages peut produire dans une jeune âme un régime de vie qui contredit ses meilleurs élans, et l'expose à l'incompréhension, à l'isolement, à la persécution de ses camarades, au refoulement constant de ses tendances — même si l'inépuisable optimisme de cet âge la sauve de l'acte définitif du désespoir. Les moralistes devraient un peu méditer sur ces sujets avant de condamner le principe de la liberté en éducation (cf., par ex. la critique

que DE LA VAISSIÈRE fait de ce qu'il appelle « l'éducation libertaire » : *Psychologie pédagogique*, Beauchesne, 1926, pp. 245-247).

#### 15. L'APRIORISME DES MÉTHODES

(1) « ... N'emploie-t-on pas, d'un bout à l'autre des 8 ou 10 années de la scolarité les mêmes méthodes d'enseignement, comme si l'esprit revêtait la même forme à 7 ans et à 17 ans. Et ces méthodes, ces procédés d'exposition, sont partout calqués sur la logique de l'adulte, et nullement sur les tendances naturelles correspondant à chaque âge de l'enfant. » (CLAPARÈDE, *Psych. de l'enfant*, éd. 1911, pp. 133-134.) Sur le danger des mauvaises méthodes, v. MILLOT, *Psychologie et Éducation, Essais et Conférences*, pp. 158-159.

(2) Dans la Géographie de GALLOUÉDEC et MAURETTE, d'ailleurs la mieux faite de toutes et la mieux illustrée (classe de 6<sup>e</sup>), on sacrifie aux vieux errements : d'abord par la méthode annoncée dans la Préface : on y attribue la première importance à la nomenclature, aux définitions et aux caractères abstraits. Vient, en second lieu seulement, « une discipline qui, derrière l'abstraction des noms, fait apparaître des réalités parlant à l'imagination » : toujours le postulat que l'esprit de l'élève doit procéder de l'abstrait au concret. « On ne peut faire de géographie, affirme-t-on d'ailleurs, sans la connaissance préalable d'une certaine nomenclature. » Le programme officiel de 1925 qui rétablit l'obligation de la nomenclature, a la sagesse de ne pas spécifier que son apprentissage doit être préalable. Ledit Manuel débute par elle, et nous avons connu des professeurs qui, à la fin du premier trimestre, en sont encore à la nomenclature. Or on ne saurait rien concevoir de plus desséchant et d'ennuyeux, que cette longue suite de descriptions abstraites (il y en a 89 pages), que l'on ne peut, pour la plupart, rattacher à aucune région particulière de la planète. Citons, sur le relief : « Les inégalités du relief sont le résultat d'une double série d'actions : les unes proviennent de l'intérieur de la terre, et les autres proviennent de l'extérieur de la terre, etc... » Parfois, un nom est cité à titre d'exemple... comme si l'enfant pouvait comprendre l'application d'une loi dont on lui a imposé la définition *a priori*. Suivent la mer *en général*, les côtes *en général*, les climats, les eaux terrestres, la végétation *en général*, qui vont de la page 11 à 78. Par ailleurs, l'étude du monde débute par... le Pôle Nord, et l'utilité commerciale et scientifique des explorations de la zone polaire (p. 85).

L'étude de l'Amérique commence seulement à la page 111. En outre, la Préface annonce que les auteurs ont « rassemblé » et indiqué, pour chaque leçon, dans une partie en caractères plus gros, tout ce qu'il importe de connaître sur chaque pays, sur chaque question. Là se trouve donc résumé l'ensemble des notions et des faits essentiels que l'élève doit d'abord apprendre et savoir. Or ces sommaires, rédigés dans un style morne et administratif, constituent un petit *compendium* plus que suffisant pour un candidat bachelier, et qui dépasse largement les forces et la capacité des enfants de 12 ans les mieux doués : pour ne parler que des noms géographiques, nous en avons relevé plus de 200, obligatoires, pour les seules Amériques du Nord et du Centre. Notons enfin l'évolution significative qu'a subie cette Géographie, entre l'édition de 1929 et celle de 1931. On a supprimé 62 pages sur 298, ce qui serait excellent — si la réduction n'avait porté exclusivement sur les gravures, ramenées de 266 à 169. Les 75 pages de notions abstraites (nomenclatures, descriptions verbales, noms, etc.) ont été intégralement maintenues, et représentent, en 1931, le tiers du volume (au lieu du quart en 1929). Les belles cartes coloriées ont été enlevées. Bref, ce qui a été sacrifié, c'est ce qui était le plus intéressant. Il y a des *réductions* antipédagogiques.

(3) La *Zoologie botanique* d'EISENMENGER et COUPIN (classe de 6<sup>e</sup>, Nathan éditeur.), qui se distingue par une typographie soignée, des gravures claires, nombreuses, et des *Lectures* bien choisies, comporte un « sommaire placé en tête de chaque leçon (et qui) est en réalité le résumé qu'il convient de faire apprendre aux élèves ». Or ce sommaire est composé de termes et d'expressions abstraites, inabordables pour un jeune esprit qui n'est pas d'abord passé par la vision directe des choses (animaux et plantes). On devine que, pour bien des maîtres, la « leçon » donnée pour la classe suivante consiste à faire apprendre par cœur le résumé, conformément aux indications du livre lui-même. Voici, à titre documentaire, quelques citations :

P. 6 : *Les Hommes se distinguent des animaux par leur station verticale et leur langage articulé...*

*Le corps de l'Homme présente une forme et une organisation générale qui restent les mêmes dans toutes les races.*

P. 13 : ... *Les membres sont construits sur le même plan et sont constitués par des parties homologues.*

P. 15 : *Les muscles... produisent des effets d'équilibre, de force ou de déplacement, etc...*



En outre, les questions traitées dans chaque leçon introduisent un trop grand nombre de mots nouveaux inassimilables pour une mémoire moyenne. Enfin, le développement en est trop poussé. Par exemple les notions d'anatomie humaine, les notions relatives aux os, muscles, système nerveux, digestion, respiration, tiennent 25 pages et sont parfois aussi développées que celles exigées au baccalauréat. Or l'enfant a exactement 5 classes pour en prendre connaissance.

(4) Après avoir rappelé l'opinion de BURNOUF que « la grammaire est la logique des enfants », les auteurs de la *Grammaire française simple et complète pour toutes les classes* (garçons et filles : 13<sup>e</sup> éd. revue, ent. conf. aux décisions du Cons. sup. sur la nomenclature grammaticale. Privat à Toulouse et Didier à Paris, édit.), affirment que le rôle de cet ouvrage est non seulement de « mettre les élèves à même de lire ou de comprendre les textes, mais aussi et bien plus encore, de parler et d'écrire eux-mêmes ». Sur l'idée de Burnouf elle-même, que de réserves pourraient être faites ! La grammaire, si simple soit-elle, est encore remplie d'exceptions (v. notamment *loc. cit.*, pp. 22, 23, 25, 27, 28, 29, 33, 34, 35, etc.), impossibles à justifier rationnellement pour la plupart. La linguistique elle-même n'y arrive pas toujours (v. par ex. dans cet ouvrage, p. 33, l'explication plutôt obscure qui est donnée du pluriel de cheval et d'ail). En tous cas, l'usage n'est-il pas le meilleur moyen de les apprendre ? Par ailleurs, dans ce que la morphologie, et notamment les verbes, comportent de réellement logique, la grammaire est inutile — les enfants n'ayant que trop de tendance à généraliser (sans les avoir apprises) les règles de la conjugaison — et à commettre des barbarismes logiques (Ils *sont*laient, rendu, *pre*ndu, etc., v. *infra*, § 67). Quant à la pensée elle-même, elle préexiste de loin aux formes grammaticales dans lesquelles elle se coule (v. *infra*, § 73 : La pensée prélinguistique).

(5) Le *Vocabulaire des écoles*, par M. FOURNIER, directeur d'école, ouvrage adopté pour les écoles de la Ville de Paris (Gedalge, éd.). On lit dans l'Avertissement aux élèves : ... « Que se propose de vous apprendre ce livre ? Il vous apprendra à penser... En lisant attentivement chaque groupe de mots, en vous efforçant de retenir les définitions qui les accompagnent, vous étendrez votre cercle d'idées... (Pour bien comprendre les mots), la première condition est de les décomposer. Pour cela il faut se familiariser avec les suffixes et les préfixes... En possession des mots nécessaires, il vous sera facile d'orienter votre



pensée et de traiter d'une façon simple et correcte les sujets proposés. Les *maximes* et les *pensées* qui terminent l'étude de chaque groupe vous serviront dans vos devoirs. En même temps qu'elles élèveront votre esprit, elles laisseront dans vos cœurs un doux parfum de poésie, etc... » C'est en deux pages, toute une mystique du langage abstrait.

(6) C'est seulement vers vingt-quatre ans que Louis VEUILLLOT arriva « à sentir le charme profond des *Fables* de La Fontaine ». (*Confession littéraire. Œuvres compl.* Lethielleux, 1926, t. VIII, p. 522). Nous connaissons un écolier qui, pour son plus grand profit, en avait fait son livre de chevet depuis la 6<sup>e</sup> jusqu'au baccalauréat. Une jeune fille nous a déclaré son indifférence absolue touchant ce livre. En revanche, depuis l'âge de 12 ans, elle avait manifesté un véritable enthousiasme pour Racine et Corneille, qu'elle lisait, apprenait, déclamait avec ferveur, — hors l'école.

#### 16. CAUSES PSYCHOLOGIQUES LA FICTION DE L'ÉLÈVE ABSTRAIT

(1) CLAPARÈDE, *Psychologie de l'enfant*, éd. 1911, p. 134.

(2) Cette ignorance systématique de l'élève apparaît dans un bien curieux rapport, favorable à « l'égalité scientifique », présenté à la Commission du Surmenage. On y reconnaît en effet que, pour rédiger les mêmes devoirs de mathématiques, les très bons élèves mettent une demi-heure, les moyens une heure, les mauvais trois heures, et encore, « en usant largement des lumières des autres ». Après cela, il faudrait s'attendre, semble-t-il, à des déclarations sur l'inégalité remarquable des élèves à profiter de l'enseignement des mathématiques, peut-être sur l'inaptitude de fait de quelques-uns. Nullement. On ne tient même pas compte que, par cet appel suspect à la complaisance des mieux doués, l'expérience est faussée. On considère que l'essentiel, c'est que le devoir ait été fait et remis ; et l'on conclut : « *L'enseignement des mathématiques donné à tous les élèves est un succès* ». Le concept *a priori* qu'on s'était fait de l'élève, et qui comportait une aptitude générale aux mathématiques, a prévalu sur les leçons mêmes de l'expérience. (Cf. Annexe au procès-verbal de la séance du 30 janvier 1930, *loc. cit.*, p. 646.) Notons par ailleurs qu'un pédologue aussi averti que PEREZ croit lui aussi, à la possibilité de développer à son gré la mémoire d'un enfant, et même toutes ses facultés. C'est à sa propre maladresse que l'éducateur doit imputer les inaptitudes mentales : « La nature a bon dos, écrit-il à ce sujet, et nous la chargeons souvent de nos fautes et de nos négligences. » (*L'enfant de 3 à 7 ans*, p. 13.)

## 18. LA FICTION DU « BON ÉLÈVE »

(1) D'après M. PIÉRON, les épreuves scolaires actuelles ne réussissent « qu'à mettre en valeur le « bon élève », docile, travailleur, doué de bonne mémoire, rompu à l'emploi des procédés que son professeur lui a donnés et qui fait illusion, mais devient plus tard un fruit sec, quand il est livré à lui-même, comme un automate de Vaucanson dont on a cessé de remonter le ressort ». (PIÉRON, *Le développement mental et l'intelligence*. Alcan, 1929, p. 85.)

(2) « L'effort éducatif va consister uniquement à refréner du côté des dispositions naturelles et à stimuler du côté où l'enfant ne possède pas de tendances propres. » (PIÉRON, La notion d'aptitude en éducation. Numéro spécial de *Pour l'Ère Nouvelle* consacré à l'Éducation nouvelle en France, juillet-août 1929, p. 135.)

(3) Le danger que présentent actuellement les aptitudes, au point de vue scolaire, nous est fourni dans le rapport déjà cité de M. GRENIER sur la session d'octobre 1928. Seule, parmi 45 autres, une composition française tranchait sur la médiocrité générale. Elle témoignait que son auteur avait « su raisonner et comprendre le sujet » qu'il avait « échappé à la déformation paresseuse de l'élève qui ne sait plus que répéter ou réciter ». Mais ses autres compositions étaient « faibles ». Il échoua. Et pourtant, remarque l'auteur du rapport, *combien son originalité n'est-elle pas plus pleine de promesses que l'atonie des autres*. Il y a donc là un exemple très net d'échec dû au développement normal d'une aptitude originale. Dans l'état actuel du baccalauréat, c'est là une anomalie scolaire, devant laquelle les examinateurs, même bienveillants, sont désarmés, soit parce que le total des points obtenus est insuffisant, soit qu'intervienne le « zéro pointé », qui se présente alors comme la consécration officielle du primat de la médiocrité.

## 19. LA FICTION DE L'APTE A TOUT

(1) Pour un Humanisme nouveau. Enquête dirigée par Paul ARBOUSSE-BASTIDE, agr. de phil. Préf. de F. STROWSKI, *Cahiers de Foi et Vie*, avril 1930.

## 20. LES VERTUS DE LA MÉTHODE D'APRÈS HELVÉTIUS

(1) C'est sans doute à BACON qu'il faut faire remonter cette illusion sur le pouvoir intrinsèque de la méthode. D'après l'auteur du *Novum Organum*, l'emploi des tables laisserait

« peu d'avantage à la pénétration et à la rigueur des esprits », les faisant au contraire « tous presque égaux ». (Cf. MEYERSON, *Le Cheminement de la pensée*, Alcan, 1931, p. 16.) Même illusion chez DESCARTES, pour qui, de « toutes les choses qui peuvent tomber sous la connaissance des hommes..., il n'y en peut avoir de si éloignées auxquelles enfin on ne parvienne [avec l'aide de la méthode], ni de si cachées qu'on ne découvre (Discours, II<sup>e</sup> partie). — LEIBNITZ, n'en fut pas non plus exempt, qui, grâce à la « caractéristique universelle », espérait remplacer la discussion par de simples calculs (MEYERSON, *loc. cit.*, note 42) — tentative à laquelle correspond, à l'époque contemporaine, celle de la Logistique (*ibid.*, note 43). Les vraies méthodes ne créent rien : elles *expliquent* (au sens latin du mot), ce qui, dans l'individu, resterait sans elles implicite, caché. Les meilleures sont celles qui peuvent s'adapter de plus près aux particularités individuelles, au lieu de tendre à les universaliser.

(2) Les citations qui suivent sont empruntées au livre de HELVETIUS, *De l'Esprit*, chap. III, § 5 et chap. X, § VI.

(3) V. *infra*, note 1 du § 34.

## 21. LA PROIE POUR L'OMBRE

(1) Lorsque les psychologues se sont décidés à étudier la question des enfants « paresseux » ils ont vu que l'on mettait sous cette étiquette commode une foule de notions diverses, et qu'on devrait plutôt accuser la *fatigabilité*, qui dépend de l'individu, de l'âge, du travail, de la position du corps, de l'éclairage, du régime alimentaire, du stade de croissance — et qui varie selon le sexe, les saisons, les moments de la journée, les jours de la semaine, etc. (Cf. CLAPARÈDE, *Psychologie de l'enfant*, éd. 1911, pp. 349 à 373). Inversement, d'après les recherches de KRAEPELIN et de son école, la fatigue peut être diminuée par plusieurs facteurs antagonistes dont bénéficient peu ou prou les élèves réputés travailleurs : l'exercice, le coup de collier, la mise en train, le bon état physique et moral, la familiarisation (CLAPARÈDE, *loc. cit.*, pp. 343 à 347). Cf. Dr Gilbert ROBIN, *La paresse est-elle un défaut ou une maladie?* (Flammarion, 1932), où le rôle des glandes endocrines est particulièrement bien mis en lumière.

## 22. ARISTOTE ET L'INDIVIDU

(1) *Pueri a principio appellat omnes viros patres...* (Physi,

lib. I, text. 5. Cité par SAINT THOMAS. *S. Théol.* I<sup>a</sup> Pars. qu. 85, art. 3).

### 23. UNE RATIONALISATION ANTIRATIONNELLE

(1) Il est curieux de voir qu'un des représentants les plus authentiques de l'aristotélisme, SAINT-THOMAS, adopte une conception de la Création diamétralement opposée à sa théorie de l'individualité. Par leur être essentiel, leur *quiddité*, tous les hommes sont identiques, alors que l'intention de Dieu était de les créer différents. En effet, la cause première de la distinction des êtres, ce n'est pas la matière, mais le désir de Dieu de reproduire sa ressemblance dans *la plus grande variété possible de choses créées* (cf. *Contra gentiles*, liv. II, chap. XL et XLV). L'identité des individus humains, de ce point de vue, correspondrait à une création appauvrie. (Cf. *infra*, note du § 143).

### 25. L'ARBITRAIRE FAMILIAL DANS LA DESTINATION SOCIALE

(1) Voici, entre autres documents, l'extrait d'une lettre « signée par 800 mères de famille de Bourges, de toutes les conditions sociales » et adressée à M. le président de la République, à l'occasion des projets parlementaires concernant l'École Unique : « ... Les enfants *appartiennent* d'abord à qui les a mis au monde. *Nous les donnerons* à l'État pour le service militaire... *Pour le reste, ils sont à nous. L'orientation de leur esprit et de leur cœur est notre droit naturel.* » (*Ami du Peuple* du 13-2-30) En résumé, l'enfant est la chose de la famille, qui en dispose à son gré.

(2) Récemment, une grosse firme industrielle de la région du Nord envoyait à ses clients une circulaire avec photographies du fondateur, de son fils, de son petit-fils, de son arrière-petit-fils (directeur actuel), et des trois enfants de ce dernier (garçonnetts de 8 à 12 ans), déjà expressément désignés comme les successeurs, sous cette rubrique : « Et voici venir la cinquième génération, celle qui, dans quelques années, entrera dans l'affaire. » Sans qu'ils recourent à une publicité aussi tapageuse, cette destination sociale *a priori* est le rêve de la plupart des parents.

### 26. L'AUTORITARISME DES PARENTS ET LES ÉTUDES SECONDAIRES

(1) GOBLOT, *La barrière et le niveau* (Alcan, 1923), p. 88. Cf. tout le chap. VI : L'éducation intellectuelle.

(2) « ... Et l'homme du peuple se dit, tantôt avec respect, tantôt avec un sentiment d'inquiétude et de défiance qui devient facilement de l'envie et de la haine : « Quelles sont donc les idées et les sentiments de cet homme qui sait tant de choses que j'ignore ? » (GOBLOT, *ibid.*, p. 154). Que resterait-il du respect de l'homme du peuple..., ou que deviendrait sa haine, s'il pouvait comprendre la précarité et l'artificialité de ce savoir ?

(3) Abbé DUPANLOUP, *Lettres sur l'éducation des filles* (Jules Gervais, éd., 1884, p. 222). La lettre sur « la mauvaise éducation des filles ; les préjugés communs et leurs funestes conséquences », a conservé toute son actualité (pp. 215 à 228).

(4) L. CELLERIER, *Esquisse d'une science de l'Éducation*, Alcan, p. 21 et § 99.

## 28. L'ENSEIGNEMENT CONÇU COMME SERVICE D'ÉTAT

(1) On trouvera un substantiel exposé des doctrines organicistes (il y manque seulement l'analyse du *Leviathan*, de HOBBS, de l'œuvre de Mc. DOUGALL et celle de la *Cité moderne*, d'IZOULET, qui sont seulement cités) dans *La Loi du Progrès* de Ad. FERRIÈRE, (Prix Amiel, 1915, Giard, édit., pp. 83 à 134) liv. I : L'organisme social ; chap. I : Exposé historique. Les thèses d'ARISTOTE, de SPINOZA, d'A. COMTE, de H. SPENCER, de Paul DE LILIENFELD, d'A. ESPINAS, de Guillaume DE GREEF, de René WORMS, d'Alfred FOUILLÉE et d'Émile WAXWEILER y sont tour à tour examinées avec pénétration et ramenées à leurs éléments essentiels. — Sur la psychologie sociale de Mc. Dougall, voir G. DAVY, *Sociologues d'hier et d'aujourd'hui*, 3<sup>e</sup> partie, pp. 157 à 193 (Alcan, 1931).

(2) SPENCER, *Problèmes de morale et de sociologie*, pp. 137 à 188 : l'Organisme social. Dans cet « essai » qui date de 1860, Spencer développe durant quarante pages les classiques et si fragiles analogies morphologiques qui existent entre les sociétés et les organismes vivants. Il reprend notamment les comparaisons ordinaires entre « le sang du corps vivant et la masse de marchandises qui circulent dans le corps politique » (p. 169). Il constate que « les distributeurs en gros et en détail remplissent dans la société le rôle que le système vasculaire joue dans l'être vivant (p. 173). Les grandes foires rappellent le double rythme du sang « dans le corps d'un mollusque inférieur » (p. 175). La classe gouvernante se différencie de la masse gouvernée « comme l'ectoderme des animaux inférieurs ».



Le *Conseil du Roi* est « comparable à un ganglion » (pp. 180 et 182). Les dangers nationaux provoquent des « réflexes » du corps social (p. 185). Enfin « la comparaison des nerfs et des fils télégraphiques... est plus exacte qu'on le croit d'ordinaire : ainsi, dans tout l'embranchement des vertébrés, les grands paquets de nerfs s'écartent de l'axe vertébral, côte à côte avec les grandes artères ; semblablement, nos groupes de fils télégraphiques sont portés le long des voies ferrées ». Parmi les fils, l'un d'entre eux a pour mission de régler le trafic des passagers et des marchandises, tout comme « dans chaque faisceau de nerfs... une branche du nerf sympathique accompagnant l'artère... a la fonction de régler son diamètre... » Spencer compte que d'autres analogies seront découvertes « lorsque notre système télégraphique, encore rudimentaire, sera pleinement développé » (p. 187). On a quelque peine à penser que cette même plume qui écrivait ces étonnantes affirmations en 1860, venait de terminer quatre articles parus successivement en 1849, 1854, 1858 et 1859, et réunis sous le titre commun *De l'Éducation* (Alcan, 15<sup>e</sup> édit., 1921). Car la plus fine compréhension de l'enfance se manifeste le plus souvent dans ces derniers, alors que dans « l'organisme social », l'individu n'est conçu qu'en fonction de la Société, conçue comme un tout indivisible. La seule explication possible de ce changement de point de vue est que, dans l'essai, c'est le théoricien qui écrivait. Dans les articles, c'était le psychologue. On sait d'ailleurs qu'une telle aventure n'a pas découragé, plus récemment, l'auteur de la *Cité moderne*.

(3) BRÉAL, *Quelques mois sur l'Instruction publique en France* (1872).

(4) Cf. GAIFFE, A la recherche de l'âge d'or. *Enseignement public*, juin 1929 et suivants.

(5) M. PÉCAUT, *Manuel général* (19 oct. 1922). Des tendances analogues se manifestent à l'étranger, notamment en Allemagne, où parfois « l'éducation ne cherche à développer l'individu qu'afin qu'il puisse apporter davantage à la société. Pour Paul NATORP, l'individu est une abstraction analogue à l'atome du physicien ; c'est, avec des nuances, l'opinion de G. KERSCHEN STEINER, de P. CESTREICH, de SEIDEL, de WYNECKEN : c'est ce qui sépare les doctrinaires de l'Arbeitsschule de ceux de l'École active ». (Cf. *Enseignement public*, août-septembre 1927.) L'auteur de ces lignes, M. Jean VIDAL, reconnaît qu'il y a là une tentative de véritable « socialisation de l'enfance ». On peut ajouter aux noms qu'il cite celui de KAWERAU,

auteur de *La Pédagogie basée sur la Sociologie* (Leipzig, Quelle et Meyer, 1924, 2<sup>e</sup> édit.).

## 29. LE SOCIOLOGISME CONSERVATEUR

(1) Cf. GOBLOT, *loc. cit.*, pp. 119 à 124.

(2) Par exemple : « Sauver l'âme nationale du panbéotisme » (M. BÉRARD). « Rétablir l'unité de culture. » « Développer l'aptitude aux idées générales », etc...

(3) Les souffrances d'origine scolaire ont parfois raison de l'optimisme juvénile. PROAL cite, dans son livre sur *l'Éducation et le Suicide des enfants* (Alcan, 1927), plusieurs cas significatifs : un lycéen qui se pend de désespoir, et « pour faire enrager ses maîtres » — un écolier privé, par punition, de vacances, se tue — un pensionnaire de 13 ans, 40 jours après la rentrée, se pend parce que, écrit-il sur son almanach « il en a assez de la vie », etc. Proal rappelle également les désespoirs — sans suites tragiques — de Lamartine, Victor de Laprade, Sully Prud'homme, Alphonse Daudet, Jean Aicard, Ernest Renan, etc. Ce dernier cite, dans ses souvenirs d'enfance un ami « tué par la tristesse de l'internat ». Deux cas cités par Proal sont particulièrement frappants. Le premier a trait aux suites d'une vocation contrariée : « En juillet 1896, à Paris, le fils d'un livreur, âgé de 14 ans, enfant très intelligent, très actif, ayant en horreur la vie sédentaire de l'école, supplia à plusieurs reprises ses parents de l'en faire sortir et de consentir à lui faire apprendre un métier ; les parents refusèrent ; l'enfant devint alors triste, préoccupé et quelques jours après, on le trouva pendu » (*l. c.*, p. 59). Le second cas se rapporte à l'accablement consécutif aux punitions injustes : « Hier matin, raconte la mère, mon fils, en rentrant de l'école, me dit qu'il avait été puni et condamné à copier 25 lignes, parce qu'il avait poussé un camarade qui l'avait insulté. Il fit aussitôt son *pensum* et retourna à l'école. A son retour, il me raconta que son maître l'avait mis en retenue, pour recommencer son *pensum* qui n'avait pas été bien fait. Je le grondai et le menaçai d'en parler à son père. A 11 h. 30, je suis sortie, laissant mon fils mangeant sa tartine et apprenant ses leçons. Une demi-heure après, je suis rentrée avec mon mari... nous avons trouvé notre fils pendu à l'espagnolette de la salle à manger. A différentes reprises, mon fils s'était déjà plaint des punitions imméritées qui lui étaient infligées. » — Mais de tels faits, qui devraient être médités par les familles, sont volontairement laissés de côté et oubliés : le tragique de certaines éventualités

dépasse la « sensibilité » du parent moyen. Des remarques analogues peuvent être faites au sujet de la trop fameuse *question réservée* (cf. *infra*, note 2 du § 54).

### 30. LE SOCIOLOGISME RÉACTIONNAIRE

(1) Ch. MAURRAS, *L'avenir de l'intelligence*, Auguste COMTE, *Le Romantisme féminin*, *Mademoiselle Monk* : (Nlle libr. nat., 1909, pp. 96 à 99, *passim*).

(2) Ch. MAURRAS, *Enquête sur la Monarchie*, 1900-1909 (Nlle libr. nat., 1911, 5<sup>e</sup> tirage, 8<sup>e</sup> mille, p. 75).

(3) Par exemple celle des *Déracinés*, de BARRÈS. On a pu objecter à Barrès qu'il a dû la force et la fécondité de son génie littéraire à son propre déracinement, et que sa vie offrait un démenti vivant à sa thèse. Cf. A. GIDE, *Prétextes*, I *Mercur de France*, 16<sup>e</sup> éd., pp. 51 à 61).

(4) Lettre ouverte à M. BLANQUERON. Cf. *Pour l'École vivante*, de cet auteur, p. 279.

(5) Il est curieux de noter que, dans *La Peur de vivre* du même auteur, c'est la thèse contraire qui prévaut : une jeune fille doit avoir le courage de s'évader d'une famille médiocre où sa personnalité s'alanguit, et même de quitter un milieu familial excellent, pour suivre un être aventureux qu'elle aime.

(6) Certaines tendances traditionalistes et leurs répercussions possibles sur les mœurs individuelles ou sociales ont été vigoureusement critiquées dans la 1<sup>re</sup> partie de *Traditionalisme et Démocratie*, par D. PARODI (A. Colin, 2<sup>e</sup> éd., 1924).

### 31. LE DÉCLIN DE L'ÉCOLE SEREINE EN ITALIE

(1) Ad. FERRIÈRE, *L'aube de l'École sercine en Italie*. Monographies d'éduc. nouv. recueillies et présentées par Ad. FERRIÈRE (Paris, Crémieu, 11, rue de Cluny, 1927).

(2) Ad. FERRIÈRE, *Trois pionniers de l'éducation nouvelle : Giuseppe Lombardo Radice, ou l'École publique rénovée* (Flammarion, 1928), pp. 105 à 156. Voir notamment les descriptions relatives à l'Enseignement en Italie à la fin du siècle dernier, suivies de cette déclaration significative : « Voilà pourquoi j'ai toujours détesté pour ma part, cet air de découvrir l'Amérique que prennent tant de réformateurs scolaires... » (pp. 109 à 115). Il est évident que, dans maints endroits, une pédagogie intelligente a précédé l'introduction des procédés de l'École

active. Mais, en France surtout, il n'y avait guère là que des manifestations sporadiques et sans avenir.

(3) *Nouvelle Encyclopédie italienne* : article « Fascisme ».

(4) « La fabrication d'une jeunesse » par Georges Roux, dans *l'Illustration* du 13 juin 1931, pp. 225-257.

(5) Voir notre ouvrage sur le Scoutisme (Alcan, 1933).

(6) On trouvera une abondante source de renseignements sur cette lutte entre le fascisme et la jeunesse catholique italienne dans deux numéros spéciaux de la *Documentation catholique*, pp. 580, 581, 585, 586 (3-10 octobre 1931 et 7-14 novembre 1931, 13<sup>e</sup> année, t. XXVI). Voici quelques extraits caractéristiques :

« L'éducation de la jeunesse est apparue au fascisme comme un problème de première importance, essentiel à l'établissement du nouvel ordre politique qu'il s'est proposé de réaliser.

« La réforme scolaire a été le premier pas vers la résolution de ce problème. Mais cela ne suffit pas au fascisme. *Il a voulu assumer l'éducation complète des enfants et des jeunes gens, leur donner un sentiment clair de leurs devoirs et en faire des éléments producteurs dans la vie de la nation.*

« Né à l'époque d'une désorganisation complète de la conscience collective, d'une désorientation générale du sentiment historique de la nation, le fascisme a réussi, par l'enthousiasme quasi religieux qu'il a su éveiller, à fondre en un ensemble les divers fragments de l'Italie d'après-guerre en vue de *créer l'Italien nouveau : C'est ce type nouveau d'Italien que devra réaliser l'Œuvre nationale des Balilla* (enfants de 8 à 14 ans, les Avanguardisti ayant de 14 à 18 ans).

... « L'Œuvre des Balilla entend du reste élaborer à l'usage de ces institutions tout un programme d'activité éducative, qui ne tendra pas seulement à former et à enrichir l'intelligence des élèves, mais cherchera à vivifier leur amour pour la patrie et à les identifier au *type de l'Italien nouveau.* »

A l'occasion de la discussion du budget, M. Fedele, ministre de l'Éducation nationale, dans un exposé fait le 6 mars 1926, insistait sur la nécessité de faire de tous les élèves des écoles des membres de l'Œuvre des Balilla : « Autant d'inscrits aux écoles élémentaires, autant de « Balilla » et de « Petites Italiennes ... L'État fasciste que l'Italie s'est donné a le devoir, avant d'avoir le droit, de former l'esprit des nouveaux citoyens... Le grand problème est celui de maintenir notre psychologie d'hommes de la Révolution... Il faut que *la fièvre de la race*

soit la fièvre de tous les jours et il faut y faire participer les jeunes gens. » (*Loc. cit.*, pp. 467, 470, 474, 475, 974, etc.)

(7) Article de Hélène TUZET sur « les Écoles italiennes », dans les *Nouvelles littéraires* du 22 mai 1932.

(8) « La réforme du secondaire fut très mal accueillie en Italie. Dès la rentrée d'octobre 1923, le nombre des élèves et des chaires avait été limité pour deux années. La mauvaise humeur des familles était telle, qu'on crut un instant que la réforme scolaire suffirait à elle seule à amener en Italie, vis-à-vis du régime qui l'avait soutenue, une désaffection générale. Mais l'espoir était vain et l'action personnelle du dictateur fit accepter la réforme de l'Enseignement qu'il appelait un jour *la plus fasciste des réformes*. » (Conférence de M. Henri GOY, direct. du bur. de renseign. scient. à la Sorbonne, le 3 juin 1926. Cf. *Revue intern. de l'Enseign.*, 15 avril 1929, p. 117.)

### 32. LE SOVIÉTISME ET SES TROIS TENDANCES

(1) Les citations qui suivent sont, sauf indication contraire, empruntées à *Pédagogie prolétarienne* : Thèses, rapports et débats des journées pédagogiques de Leipzig (1925), organisées par l'Internationale des Travailleurs de l'Enseignement (édit. de l'Intern. des Trav. de l'Enseign.). Cf. notamment les rapports PISTRAK, CHOULGUINE, HIERL, REDNAS, REDGROVE, sur « Le but de l'Éducation », pp. 47 à 81, *passim*.

(2) Programmes officiels de l'Enseignement dans la République des soviets, p. 11 (même éditeur, 1926).

(3) Cette restriction est justifiée par les mesures prises contre le personnel du corps enseignant pour cause de non conformisme à l'idéologie révolutionnaire. A la séance plénière de l'Académie des Sciences, le 19 décembre 1929, une « épuration » fut décidée par le Conseil d'ouvriers : 128 membres du personnel scientifique, considérés comme « spécialistes nocifs », et 520 travailleurs sont rayés des listes de l'Académie (*Izvestia* 20-3-30). Cf. l'article de Jean EFREMOFF sur l'Instruction publique dans l'U. R. S. S. (*Documents de la Vie intellectuelle*, sept. 1930, pp. 305 à 336.) Récemment, les 22 et 25 septembre 1930, 48 citoyens russes, tous adonnés aux travaux intellectuels, ont été fusillés sans jugement pour « attitude anti-communiste » et « délit d'opinion » (Cf. la protestation des intellectuels français parue dans *le Matin* du 18-1-31).

(4) *Revue de l'Internationale de l'Enseignement*, oct. 1929 : Les bases du travail scolaire en U. R. S. S., pp. 31 et 32. Les



citations qui suivent sont empruntées à la même revue, numéro de mars 1930, p. 22, note 3, et de mai 1930 : Pour le renforcement de la Société des pédagogues marxistes, p. 18.

### 32 a. LA PÉDAGOGIE DE CLASSE

(1) Cf. MENDOUSSE, *L'Ame de l'Adolescent* (Alcan, 1930). Liv. II, chap. II *passim* et chap. IV, notamment le § 6. Liv. III, chap. II et III.

(2) Article paru dans *l'Internationale de l'Enseignement* (numéro d'avril 1932), pp. 12 et 13 sur « Une commune d'étudiants ».

(3) *Internationale de l'Enseignement*, avril 1932 (numéro spécial sur l'Éducation en Russie) : Les Étudiants au travail, p. 16.

(4) *La Rénovation scolaire* (Nathan), n° 2. Russie : *La Militarisation des écoles* (p. 8).

(5) Le livre du président HOOVER, sur le rôle de l'initiative individuelle dans le développement des États-Unis, n'est pas autorisé par la censure (*ibid.*).

(6) « Le gouvernement soviétique vient de dissoudre les divers groupements d'écrivains qui s'étaient constitués peu à peu, et de créer un groupement central d'esprit purement communiste, sur le modèle des autres organisations professionnelles déjà existantes en Russie. » (Cité par Francis DE MIOMANDRE dans *les Nouvelles littéraires* du 28-5-32.)

(7) La Préparation du personnel enseignant. Article de CHATOUNOWA (*Int. de l'Ens.*, avril 1932).

(8) PISTRAC, Les problèmes fondamentaux de l'École du Travail (éd. de *l'Intern. des trav. de l'ens.*, p. 113).

(9) *Bulletin de l'Éducation communiste*, avril 1925.

### 32 b. LES CONCESSIONS A L'ENFANT

(1) Il existe peu de renseignements sûrs relativement aux progrès de l'Éducation nouvelle en Russie. Citons pourtant, parmi les descriptions sympathiques qui paraissent les plus objectives : *L'École et l'Enfant en Russie soviétique*, par J.-C. CETON, trad. du néerlandais par Berthe KESTEMONT, illustré de 8 photogr. (Bruxelles, les éd. socialistes, 57-59, rue des Alexiens, 1923.) — *L'Instruction publique en Russie soviétique*, par le Pr S. HESSEN. Extrait du *Monde slave* (janvier-

mars 1927), Prague, 1927. — *Un mois avec les enfants russes*, par C. FREINET. Bois gravés de E. LAGIER-BRUNO. (Éd. les Humbles, Paris, 1927), et la brochure : *On the roads to the new school* (Moscou, 1922). V. aussi une série d'articles parus dans *l'Illustration* (sept.-oct. 1931) et le numéro spécial de *Vu* du 18 nov. 1931.

(2) « Sur la base du rattachement de l'école à une usine, à une station de machines et de tracteurs, à un kolkhoz ou à un sovkhoz, l'enseignement polytechnique familiarise l'enfant avec les opérations fondamentales du travail humain. L'enfant participe à la fois au travail de production et au travail social et politique de l'entreprise donnée. »

Cette légende accompagne une photo représentant le départ à la fenaison d'un groupe d'enfants de 8 à 10 ans, munis de rateaux, crânes rasés, presque nu, l'air joyeux, installés avec leur institutrice sur un tracteur prêt à partir (*Int. de l'Ens.*, couverture du numéro spécial d'avril 1932). On trouvera d'intéressants détails sur l'organisation de l'École unique et polytechnique du Travail de l'U. R. S. S. dans le *Bulletin de Presse* d'avril-mai 1932 (supplément au bull. mens. de l'*Intern. des trav. de l'Ens.*), nos 43 et 44. Il s'agit d'un projet approuvé par le Collège du Commissariat du Peuple à l'Instruction publique et soumis au gouvernement : c'est une synthèse des idées maitresses du Congrès de Leipzig, des programmes officiels, de l'École du Travail, etc., déjà cités.

### 32 c. SYNCRÉTISME

(1) Lettre d'une étudiante russe à Ilya Ehrenbourg, citée dans *Vu* du 1-2-33, p. 158.

(2) « Plus on parle des devoirs sociaux de l'écrivain soviétique, plus la littérature soviétique s'affadit, devient quelconque. Si, il y a trois ou quatre ans de cela nous avons eu des œuvres qui ont fait grand bruit aussi bien chez nous qu'à l'étranger, nous n'en avons plus pour le moment. Le marché regorge d'ouvrages qui ne valent rien. Les revues et les hebdomadaires sont pleins de documents insignifiants. Les thèmes littéraires s'annoncent de plus en plus minces, tout y étant assujetti à des problèmes où l'art n'a rien à voir. » (*La guerre littéraire en Russie soviétique*, art. de M. Zinovi Lvovski. *Mercur de France* du 1<sup>er</sup> fév. 1933.) Ces remarques sont à rapprocher de ces étonnantes affirmations recueillies par Ilya EHRENBURG de la bouche de deux *pionniers*, interrogés à propos de peinture : « Selon moi, quand on fait le ciel pas

naturel, c'est l'école bourgeoise... — Avant, on dessinait les paysages pour sa propre satisfaction. Maintenant, les paysages peuvent être utilisés à la lutte des classes » (*Vu*, 18-1-1933, p. 86).

Il n'est pas jusqu'à l'amitié, qui ne soit considérée sous cet angle, et pose naturellement de bizarres problèmes : les seules amitiés valables, ce sont celles qui profitent au « collectif » (la collectivité). Mais comme il est « impossible de se sentir proche avec tout le collectif », alors on choisit un ami. Cependant le « collectif » doit rester « plus cher » que l'ami... Alors « si l'on prend les hommes séparément..., sûrement (l'ami) sera le plus cher » (*ibid.*, p. 85). Dialectique complaisante aux problèmes du cœur.

(3) *Éducation prolétarienne*, nov. 1932, p. 109.

(4) *Pour l'Ère nouvelle*, déc. 1931. En Russie, « on veut faire de l'enseignement un privilège de classe, mais cette fois-ci au détriment des enfants d'origine non prolétarienne » (p. 276). C'est ce qui explique l'épuration dont il a été question. — Il est curieux de rapprocher de cet incident le fait qu'en U. R. S. S. la situation des fonctionnaires est supérieure à celle des ouvriers. Socialement, ce sont ces derniers qui sont les vrais producteurs. Mais sous le rapport individuel, les administrateurs se considèrent comme possédant une valeur supérieure. Voir la statistique de SCHREIDER sur le niveau de vie des fonctionnaires comparés à celui des ouvriers (*Pour l'Ère nouvelle*, article sur la Sélection scolaire en Russie, même numéro, pp. 273-276).

(5) Pour les enfants plus âgés, l'attrait principal est *l'encouragement à la débauche*. Le système d'écoles mixtes fut instauré dès l'avènement de la révolution bolchévique ; les classes supérieures des pensionnats des deux sexes furent réunies. La curiosité des jeunes pour les questions sexuelles fut stimulée, comme le témoigne ce questionnaire distribué dans les écoles en 1923 (*Rapport des Trades-Unions*, pp. 149-150) :

« 1. Quel âge avez-vous ? — 2. Avez-vous été témoin d'actes sexuels chez les animaux ? — 3. Quel sentiment avez-vous éprouvé à la vue de ces actes ? — 7. Avez-vous eu l'occasion d'observer les actes sexuels chez les hommes ? — 14. Pendant quelle année de votre vie votre organisme a-t-il ressenti pour la première fois l'instinct sexuel ? — 15. Pendant quelle période cet instinct se faisait-il sentir le plus chez vous ? — 19. Quel vêtement et quel attitude du sexe opposé au vôtre excitent le plus votre instinct sexuel ? — 20. Vos aînés n'ont-ils

pas essayé d'attenter à votre pudeur ? — 21. Dans le cas de l'affirmative, par quels moyens procédaient-ils ? — 29. Avez-vous eu des relations sexuelles ? — En quelle année de votre vie ? Comment cela est-il arrivé pour la première fois ? — 30. Vos sentiments, après cela. »

La camarade KOLLONTAÏ (l'actuelle ambassadrice des Soviets au Mexique), s'est fait spécialement connaître par la propagande de la débauche parmi la jeunesse. Elle écrivait, en 1922 : « L'immoralité dans les écoles fait des progrès satisfaisants, beaucoup de fillettes de 15 ans sont déjà enceintes. Réjouissons-nous, nous aurons de nouveaux petits communistes. » (*Vade-mecum antibolchevique*, 13, Corraterie, Genève, p. 85, 1927).

La *Marche des Pionniers rouges* comporte le couplet suivant :

*Nous aurons raison de toutes les filles  
Sans oublier les vieilles femmes  
Boum, et c'est tout.*

Voici l'affirmation d'une notabilité du parti communiste, rapportée par les délégués des Trades-Unions britanniques (*Pravda* du 24 mars 1925, article de Mme SMIDOVITCH) :

« Les jeunes gens semblent être convaincus que ce n'est qu'en traitant toutes les questions concernant l'amour sexuel de la manière la plus obscène et la plus grossière, qu'ils ne dérogeront pas à leur dignité de communistes ... »

« Tout jeune communiste, étudiant, ouvrier, etc., fut-il imberbe, est persuadé qu'il peut et doit satisfaire ses désirs sexuels. Cette maxime est considérée comme une vérité indiscutable. La continence sexuelle est qualifiée de préjugé bourgeois. »

« Toute jeune fille communiste, étudiante, ouvrière ou écolière, sur laquelle tombe le caprice de n'importe quel jeune mâle, doit s'y soumettre, sinon elle est considérée comme une bourgeoise indigne de porter le nom de communiste. » (*Ibid.*, p. 83.)

(6) Hors de Russie, le socialisme, soviétique ou non, utilise des moyens analogues pour faire la conquête des masses enfantines. Garçons et filles tiennent des « camps d'été » où règne une licence à peu près complète de mœurs. L'essentiel est qu'ils acquièrent les qualités « qui distinguent l'homme aguerri à la lutte des classes », et qu'ils s'attachent aux idées socialistes auxquelles ils doivent ces libertés. (Cf. Les Républiques d'enfants en Allemagne et en Autriche, dans les *Documents de la Vie intellectuelle*, sept. 1930, pp. 265 à 305.)

(7) Un bon aperçu de l'organisation éducative russe vient d'être donnée par un livre de M. E. DEVAUD, *La pédagogie scolaire en Russie soviétique* (Desclée, 1932).

### 33. L'INDUSTRIALISME

(1) C'est ce qui rend assez délicate la position de la sociologie « chrétienne ». On retrouve dans la leçon faite en 1927 à la Semaine sociale de Besançon, par M. DUTHOIT, professeur aux Facultés catholiques de Lille, l'idée que la rationalisation doit être dirigée vers *la plus grande production possible* et que les hommes doivent « être orientés, par le moyen d'une éducation appropriée, vers les tâches qui importent le plus au bien commun ». (Cf. *Redressement français*, 1<sup>er</sup> sept. 1929, p. 7.) Sans doute, M. Duthoit réclame pour les individus, « la justice et la charité ». Mais il s'agit là d'une clause de style, qui reste *en fait* inopérante, dès que l'on fixe la plus grande production comme but.

(2) Le système sociologique de M. GIDDINGS, professeur à l'Université de Colombia, contribue à fournir des bases philosophiques à cette conception industrielle des individus. C'est ce qui ressort de l'étude approfondie que lui a consacrée M. R. JÉZÉQUEL (*Rev. de Mét. et de Morale*, oct. 1927, pp. 488 à 548). Citons simplement quelques lignes de la conclusion : « M. Giddings commence par poser une conception organiciste de la société (et, d'autre part), il aborde son étude par le côté psychologique, et ne veut voir que des sommes de réactions individuelles. Pour éviter la contradiction, qui semble inévitable, il formule ces réactions psychologiques en termes de biologie, et admet une ressemblance foncière, sinon une identité, de tous les individus [c'est nous qui soulignons], et par ce nivellement, il unit l'individuel et le social dans un donné nouveau qui est la conscience de l'espèce. » On voit l'abîme qui peut séparer une telle « psycho-sociologie » de celle de BALDWIN par exemple, ou de M. Edward A. Ross dont on peut exprimer ainsi le *principe d'individualisation* : « Si l'on ne fait pas la place à l'individu, la société ne peut prospérer. » (*Ibid.*, p. 495.)

(3) Ils trouveraient dans le livre de M. WILBOIS : *La nouvelle éducation française* (Payot, 1922) une doctrine complète pour justifier l'industrialisation de l'enfant. C'est en effet son efficience économique seule, d'après M. Wilbois, qui est le but de l'éducation. Les trois cycles de l'école doivent correspondre au triple grade d'ouvrier, de technicien et de chef. On a pu



dire de ce livre que « l'auteur n'y a oublié qu'une chose : l'homme, l'individu » (I. MEYERSON, numéro spécial du *Journal de Psych.*, p. 305).

(4) Les écoles de la Rivière Rouge et de Highland Park comptent seulement deux milliers d'élèves, mais « le système sera développé, déclare FORD, jusqu'à ce que nous puissions donner une instruction à un million d'enfants » (*Le Progrès*, Payot, 1930, pp. 252-253). Le choix des élèves s'inspire de considérations pécuniaires : « Ils ne sont pas choisis parce qu'ils sont particulièrement intelligents et qu'ils promettent. On les choisit uniquement parmi ceux qui ont un besoin urgent de gagner leur vie. » (*Aujourd'hui et demain*, Payot, 1930, p. 232.) Quant à leur formation, elle est déterminée par la préoccupation fondamentale du « maximum de services qu'ils peuvent rendre à leur pays. » (*Ibid.*, p. 236.) Peu importe que la tâche à laquelle on les astreint ait un caractère « servile » (*sic*) : « tant que ces tâches existeront, il faudra bien quelqu'un pour y vaquer »... Au reste, « la véritable tâche d'un homme n'est pas celle qu'il aurait préférée, mais celle pour laquelle on le désigne. » (*Ma vie et mon œuvre*, Payot, 1928, p. 311.) C'est ainsi que l'on organise, Outre-Atlantique, la fabrication de Babbitts en série, et que l'on accentue tous les jours davantage le conflit entre les tendances libérales de l'Éducation nouvelle, largement répandue en Amérique, et le brisement systématique des individualités. Une élite seule est appelée à profiter des bienfaits de l'École Active.

(5) Dans le rapport présenté par M. MASSON, inspecteur départemental de l'Enseignement primaire à Nancy, au Congrès des inspecteurs de l'Enseignement technique, un principe se dégage ; c'est que « les enfants qui n'ont que des aptitudes quelconques, point probantes, ni vraiment spéciales, pour tel ou tel métier (forment) la grosse majorité ». D'où l'on conclut logiquement que pour la masse des enfants « le facteur marché du travail doit être considéré en premier plan ». On devra donc passer outre aux goûts et aux préférences personnelles : il ne faut pas « les envoyer dans une profession encombrée, même s'ils en ont le désir ».

(6) G. DUHAMEL, *Scènes de la vie future* (*Mercur de France* 1930).

(7) « Un rapport publié par la Confédération générale de la Production française sur la Réforme de l'Enseignement fait apercevoir comment certains groupements industriels considèrent l'enseignement secondaire : comme un instrument de

formation des chefs, des cadres, devant subordonner la culture désintéressée et humaine *au souci des intérêts de laproduction.* » (Cité par *l'Université nouvelle*, août-décembre 1930, p. 184.)

### 34. L'ESSENCE DU SOCIOLOGISME

(1) Voici quelques textes qui nous permettront de préciser notre analyse du Sociologisme, en montrant les deux bases sur lesquelles il s'appuie : appauvrissement du fonds enfantin ; surestimation de la puissance de l'éducation.

De M. G. DAVY (*Traité de Psych.* de DUMAS, II, p. 795) : « Les états de conscience, s'ils s'expliquent par le groupe, requièrent pour se produire... l'existence d'un organisme individuel... qui possède des penchants fondamentaux très simples et très indéterminés. » — D'après M. Dumas : « Il suffit que la vie psycho-biologique soit donnée sous sa forme la plus mécanique et la plus simple, pour que le social puisse déjà s'insérer dans le biologique et se réaliser par lui. » (*Traité de Psych.*, I, p. 312.) — Même note chez M. Ch. BLONDEL : « Pour faire preuve de raison et de volonté, il suffit que nous soyions capables d'appliquer à notre expérience sensible et à nos comportements... le système de représentations collectives, que nous recevons toutes faites du groupe social dont nous faisons partie » (*Les Volitions*, *ibid.*, p. 403). On sait par ailleurs que le postulat de la thèse de M. Ch. Blondel sur « La conscience morbide » est l'incohérence radicale du *psychologique pur*, dont la non-socialisation produit les Anormaux. — Théorie évidemment inspirée de DURKHEIM, pour qui le Moi de l'enfant est essentiellement plastique et inconsistent : « Il n'a, en raison de son âge, qu'une personnalité indécise et flottante... Tout ce qu'il peut apporter en naissant, ce sont des virtualités très générales (*L'Éducation morale*, Alcan, 1925, pp. 167 et 275). Mêmes affirmations dans *Éducation et sociologie* : « Les prédispositions innées sont très générales et très vagues » (Alcan, 2<sup>e</sup> éd., p. 64). Ainsi décharné, le substrat individuel doit attendre de la Société tous les dons : « Volonté et raison sont les deux splendides présents que la Société dépose dans notre berceau... Pour faire preuve de volonté et de raison,... il suffit que nous soyions capables d'appliquer à notre expérience sensible et à nos comportements... le système de représentations collectives que nous recevons toutes faites du groupe dont nous faisons partie » (Ch. BLONDEL, *ibid.*, p. 393). On sait par ailleurs comment Durkheim déduisait les catégories rationnelles de l'organisation sociale des Australiens (v. *Les*

*formes élémentaires de la vie religieuse*, p. 14 et sq.) Introduction, Il ne faut donc pas être surpris de trouver, dans un livre destiné à révéler la psychologie enfantine et à former le sens pédagogique des éducateurs, des idées telles que celle-ci : « A la société, l'individu doit tout ce qui constitue son humanité supérieure, — et d'être un être qui se souvient, un être qui invente, un être qui réfléchit, un être qui juge et raisonne, un être capable de dépasser le réel pour s'élever vers les multiples formes de l'idéal. Si l'on supprimait la vie sociale, rien ne distinguerait l'homme de la brute la plus épaisse (R. HUBERT et B. BRUAT, *Manuel de psychologie appliquée à l'éducation*, Delalain, 1906, p. 508).

### 35. L'IDÉALISME SOCIOLOGIQUE

(1) SEGOND a fait une analyse pénétrante de cet aspect de l'éducation dans « La pédagogie réelle », article paru dans *Études de Psychologie pédagogique* (*Archives de phil.*, vol. V, cahier 11, pp. 46 à 81, Beauchesne, édit., 1927).

### 37. LE SACRIFICE INUTILE

(1) VILLIERS-DE-L'ISLE-ADAM, *Œuvres complètes*, t. VI, Histoires insolites : Le navigateur sauvage (*Mercur de France*, 1924).

### 38. LA PSYCHOLOGIE RUDIMENTAIRE DU SOCIOLOGISME

(1) La chose est d'autant plus surprenante que, par ailleurs (*Éducation et sociologie*), DURKHEIM présente sa propre conception comme une réaction contre l'éducation abstraite « qui a pour objet avant tout de réaliser en chaque individu, les attributs constitutifs de l'espèce humaine en général ». Il s'élève avec raison contre cet idéal abstrait et unique que les théoriciens de l'éducation se proposaient de déterminer. Mais, adversaire de l'abstractionnisme absolu, Durkheim s'en tiendra aux principes de différenciation provenant « des conditions historiques et sociales ». Son abstractionnisme, quoique mitigé, laissera fuir les enfants réels (v. *Éducation et Sociologie*. Introd. de Paul FAUCONNET, 2<sup>e</sup> éd., Alcan, 1926).

(2) DURKHEIM, *L'Éducation morale*. Avertissement de Paul FAUCONNET (Alcan, 1925). Les citations qui suivent sont empruntées à la II<sup>e</sup> partie. Comment constituer chez l'enfant les éléments de la Moralité. I : L'Esprit de discipline, 9<sup>e</sup> leçon : La discipline et la psychologie de l'enfant, pp. 148 à 161, *passim*.

(3) DURKHEIM, *ibid.*, p. 161. Cette dernière citation, donnée

par Durkheim sans référence, est de PREYER, *L'Ame de l'enfant*, p. 287. L'expérience à laquelle elle fait allusion n'est d'ailleurs pas décisive : il s'agit d'un enfant de 2 ans 1/2 qui s'arrête de manger son gâteau quand on lui dit : « Maintenant l'enfant a bien mangé, il est rassasié. » Cette phrase, énoncée « catégoriquement, sans donner de raisons, avec une assurance qui ne permet aucune contradiction, à très haute voix », a toutes les apparences d'un ordre, sinon d'une menace : l'enfant a été sans doute plus effrayé que suggestionné. Peut-être aussi n'avait-il plus très faim, et ceci expliquerait que l'expérience, de l'aveu de Preyer, ne réussit pas toujours : « *Il arrive*, écrit-il, que l'enfant éloigne le biscuit de sa bouche. » — Il semble bien que la suggestion n'a d'efficacité que si l'enfant n'a rien à perdre ni à gagner dans le choix de sa réponse (par ex. dans les expériences de BINET et HENRI, citées par Durkheim, où il s'agit d'apprécier les longueurs respectives de lignes tracées au tableau). La suggestibilité est sous la dépendance d'un intérêt individuel préexistant qui rend, selon les cas, l'enfant réceptif ou réfractaire. (V. sur ce sujet les expériences topiques de P. GUILLAUME, *L'Imitation chez l'enfant*, et *infra* § 105, § 108, et leurs notes).

### 39. LES VERTUS DE LA DISCIPLINE D'APRÈS DURKHEIM

(1) « L'idée *abstraite* du devoir y joue (dans la famille), un moindre rôle que les mouvements spontanés du cœur... Les relations de famille ont perdu leur *impersonnalité* première pour prendre un caractère personnel et relativement électif, qui s'accommode mal d'une *règlementation* » (*L'Éduc. mor.*, p. 168). Certains termes, que nous avons soulignés, sont révélateurs de l'abstractionnisme et du formalisme latents des conceptions morales de DURKHEIM. Ces dernières sont exactement démenties par les expériences actuelles de liberté en éducation et notamment du travail par groupes (cf. *infra*, II<sup>e</sup> partie, chap. V et III<sup>e</sup> partie, chap. IV). Les citations qui suivent sont tirées de *L'Éducation morale*, pp. 169 à 177, *passim*.

### 41. DURKHEIM ET L'ÉDUCATION NOUVELLE

(1) DURKHEIM, *Éducation et sociologie* (2<sup>e</sup> éd., Alcan, 1926, p. 105). Pour les citations qui suivent, cf. pp. 126, 128-130, 106, 109.

(2) *Ibid.*, Introduction de M. FAUCONNET, p. 31.

(3) « Si un homme a été un individu, une personne, dans

tout ce que le terme implique d'originalité créatrice et de résistance aux entraînements collectifs, c'est DURKHEIM... Et sa doctrine morale correspond si bien à son propre caractère, qu'on n'avancerait pas un paradoxe, en donnant à cette doctrine le nom d'individualisme...

... Son premier ouvrage : la *Division du travail social*, propose toute une philosophie de l'histoire où la genèse, la différenciation, l'affranchissement de l'individu apparaissent comme le trait dominant du progrès de la civilisation, l'exaltation de la personne humaine comme son terme actuel. Et cette philosophie de l'histoire aboutit à cette règle morale : distingue-toi, sois une personne » (Introd. de M. FAUCONNET à *Éduc. et sociol.*, pp. 7-8). Dans la *Division du travail social*, Durkheim va en effet jusqu'à reconnaître qu'il y a dans la moralité un élément essentiel qui provient de l'Individu et non de la Société. L'homme, écrit-il, n'est une personne « que dans la mesure où il y a en lui quelque chose qui est à lui, à lui seul et qui l'individualise, où il est *plus* qu'une simple incarnation du titre générique de sa race et de son groupe » (*Div. du trav. soc.*, p. 399). Un tel aveu nous paraît porter en soi la ruine du sociologisme pédagogique.

#### 42. LA TEMPORISATION ACTUELLE DE LA SOCIOLOGIE

(1) G. DAVY, *Éléments de sociologie*, d'après les programmes officiels du 18 août 1920. I : Sociologie politique (Delagrave, 1924). Avertissement IX. Il convient du reste de noter que M. Davy parle dans cet *Avertissement* des services que la sociologie peut rendre à la pratique « soit politique, soit morale », mais qu'il n'est pas question de la pratique pédagogique.

(2) V<sup>e</sup> Congrès international de Morale : Paris, 1930. Compte rendu et rapport général (Alcan, 1930, pp. 20-21).

(3) Cf. W. ROMAN, *La place de la Sociologie dans l'Éducation aux États-Unis* (Giard, 1923). Tout récemment (début 1931) l'Université d'Harvard, la plus célèbre et la plus traditionaliste des États-Unis, a institué « a new department of sociology ». En Roumanie, en Tchécoslovaquie, en Yougoslavie, en République Argentine, l'enseignement sociologique s'est vigoureusement constitué. Cf. les articles et communications parus dans la *Revue internationale de Sociologie*, fondée en 1894 par R. WORMS et dirigée depuis 1926 par M. G. RICHARD (Giard, édit.). Mark BALDWIN a toujours cru possible, sans sacrifier la première à la seconde, l'union de la pédagogie et de la science des sociétés. M. Gaston Richard s'est également appliqué à



développer l'utilité que présenterait une coopération entre la pédologie et l'étude des processus sociaux. Mais dans cette hypothèse, c'est la pédologie qui donnerait à la sociologie appliquée sa méthode, au lieu de la recevoir d'elle. (Cf. G. RICHARD, *Pédagogie expérimentale*, Doin, édit., 1910 et LITTRÉ, *La science au point de vue philosophique*, chap. XII.)

(4) BOUGLÉ, *loc. cit.*, p. 21. (Cf. DURKHEIM, *L'Éducation morale*, p. 1. « La pédagogie n'a pas le droit d'être patiente au même degré (que la science) ».

#### 43. SUPÉRIORITÉ PÉDAGOGIQUE DE LA PÉDOLOGIE

(1) Le livre de PREYER, *L'âme de l'enfant*, qui a initié le grand public aux résultats et aux méthodes de la pédologie, date de 1881. C'est surtout après cette date, que travaux et ouvrages relatifs à l'enfant commencèrent à se multiplier. Il faut cependant citer, avant Preyer, les travaux de BOUCHITTE : *De la Spontanéité du développement sensible-intelligent chez les enfants nouveaux-nés* (Mémoires de la Soc. des Sc. de Seine-et-Oise, t. I, 1841) ; LOBISCH : *Entwicklungsgeschichte des Seele des Kindes* (1851) ; SIGISMUND : *Kind und Welt* (1856) ; KUSSMAULL : *Untersuchungen über das Seelenleben des neugeborenen Menschen* (1859) ; TIEDEMANN : *Mémoire sur son fils de 2 ans* (résumé par B. PÉREZ en 1880 : *Th. Tiedemann et la science de l'enfant*, éd. Germer-Baillière) ; EGGER : *Mémoire à l'Académie des Sc. mor.* (juin 1871, édité en 1878) ; TAINÉ : *L'acquisition du langage* (*Rev. philos.*, 1876) ; DARWIN : *Biographical sketch of an Infant* (*Mind*, 1877) ; POLLOCK : *Étude sur le langage des enfants* (*Mind*, 1878) ; les livres de Mme NECKER DE SAUSSURE : *L'Éducation progressive* (3 vol., 1836-1838), de Mme PAPE-CARPENTIER : *Conseils sur les directrices des salles d'asile* (1846), de l'abbé DUPANLOUP (1851, 1855, 1858), de SPENCER, de BAIN, de PÉREZ (1877-1879), etc.

## DEUXIÈME PARTIE

### 44. NOTRE HYPOTHÈSE DE TRAVAIL

(1) CLAPARÈDE, *Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale*, 1<sup>re</sup> éd., 1905 (brochure réunissant une série d'articles antérieurs) ; 2<sup>e</sup> éd., 1909 (considérablement augmentée). Plusieurs éditions suivirent, notamment celle de 1915, d'où est exclu le chapitre sur la *Fatigue intellectuelle*, mais qui contient, en revanche, de nouveaux paragraphes sur le jeu. L'aperçu historique a été développé, ainsi que le chapitre sur les méthodes. La 7<sup>e</sup> édition (1916) est à peu près conforme à la 5<sup>e</sup>. Elle contient 43 figures.

(2) Notamment : *De l'explication dans les Sciences* (2 vol., Payot, 1926).

(3) La thèse de M. POIRIER, parue quatre ans après l'Essai de M. A. JAKUBISIAK, n'en fait pas mention, bien que traitant des questions très analogues. Un chapitre est même consacré au « Problème des limites de l'espace et du temps ». (V. *Essai sur quelques caractères des notions d'espace et de temps*, Vrin, 1932, pp. 242-248.) L'Essai de M. A. Jakubisiak fait partie de la Bibl. de phil. contemp. (Alcan, 1928).

(4) L'auteur y fait de simples allusions p. 529, à propos de la compréhension du mot par l'enfant, pp. 362 et 363, à propos de la tendance de l'enfant qui dessine à interpréter les données sensibles, et, p. 529, de la compréhension globalisante du mot par l'enfant. V. aussi, pp. 884 et 934, les notes où STERN et DELACROIX sont cités (*Du cheminement de la Pensée*, 3 vol., Alcan, 1931).

(5) V. la discussion à la Soc. fr. de phil. sur la thèse de M. PIAGET, *Les trois systèmes de pensée de l'enfant*, (*Bull. de la Soc. fr. de phil.*, séance du 17 mai 1928), les lettres de MM. Maurice BLONDEL et E. MEYERSON sur *l'Ame primitive* (*ibid.*, 1<sup>er</sup> juin 1929) ; le compte rendu critique de H. DELACROIX sur « Le lang. et la pens. chez l'enf. » (*Journ. de Psych.*, numéro sp., 15 janv.-15 mai 1924, pp. 257 à 265).

V. aussi *infra* les références relatives à MM. BESSEIGE et BOUR-JADE, § 64, notes 2 et 3.

(6) Il est juste de remarquer que le fond même de la thèse de M. A. JAKUBISIAK implique une cohérence et une harmonie complètes entre les déterminations totales d'un être humain. Les exigences ontologiques des principes rationnels ont en effet conduit l'auteur à la curieuse conception du *lieu intégral*, qui s'apparente, mais de façon tout à fait originale, à la notion de *ligne d'Univers*, de MINKOWSKI (cf. Jean BECQUEREL, *Exposé élément. de la th. d'Einstein*, chap. V). D'après M. A. Jakubisiak, chaque être est individualisé à la fois dans le temps et dans l'espace, par une fixité et une discontinuité radicales : « la nature individuelle des choses (est) déterminée en elle-même... Chaque être est fixe, immuable en lui-même ». Son existence doit être conçue « non comme successive... mais comme *simultanée*, c'est-à-dire comme *possédant d'emblée la plénitude qu'elle doit avoir*, réalisant à la fois toutes ses virtualités latentes ». — Outre cette fixité, chaque être comporte une discontinuité foncière qui le sépare des autres êtres. Il se distingue d'eux, « par sa substance individuelle et par ses attributs qui ne conviennent qu'à lui-même et qu'à lui seul » et cette distinction résulte « de la diversité de la place qu'il occupe dans l'espace... Un être matériel ne peut réaliser ses virtualités sans s'approprier une portion de l'espace ; c'est là seulement qu'il peut étaler les richesses inhérentes à sa nature, toutes à la fois : son épanouissement est simultané et non successif... — Ainsi, par sa nature, tout être matériel a son *lieu*, qu'il occupe péremptoirement, et qu'il ne peut échanger avec aucun autre être. C'est donc par le lieu, c'est-à-dire par la position fixe qu'il occupe dans l'espace, que chaque individu concret se trouve circonscrit, délimité et séparé de tout autre ». (*Essai*, § 137, pp. 122 et 123). On voit tout le secours que la pédologie et la pédagogie peuvent attendre de cette conception, assouplie et complétée, dans la Conclusion, par une théorie du libre-arbitre : c'est le choix fondamental de l'être humain qui détermine et coordonne tous ses autres caractères. Le choix lui-même est *intemporel*, mais ses conséquences sont *successives*, et ce sont elles que l'éducateur a pour charge de favoriser. N'y a-t-il pas là toute une métaphysique de l'École Active ?

(7) *Du cheminement de la pensée*, liv. II, chap. II, notamment §§ 70, 71, 74. V. aussi chap. III, § 95, et surtout le § 100, où MEYERSON cite l'opinion de W. JAMES que les propriétés de l'eau de fondre le sucre et d'étancher la soif sont aussi *essen-*

tielles que sa formule  $H - O - H$ . Même parfaitement éclaircie, cette dernière ne sera ni plus *réelle* que les deux autres propriétés, ni indépendante d'elles. V. aussi, pp. 175-176, la possibilité de concevoir un univers où « le réel entier *et toute la diversité qu'il contient* serait entièrement pénétrables à l'intellect ».

45. *ADULTE-ENFANT*. Sur la loi biogénétique, v. *infra* § 78, note 3.

#### 46. *L'INDIVIDUALITÉ PEUT-ELLE AVOIR DES LOIS ?*

(1) *Essai sur les éléments principaux de la représentation*, 2<sup>e</sup> éd., 1925, Introd. de M. DARBON (Alcan, 1925), pp. 392, 393, 388-89.

#### 47. *APTITUDES ET CORRÉLATIONS*

(1) Cf. l'article décisif de M. PIÉRON sur « La notion d'aptitude en éducation » (*Pour l'Ère nouvelle*, juillet-août 1929, pp. 135 à 139).

(2) Alfred BINET, *Idées modernes sur les enfants* (Flammarion, 1910), p. 7. Pour Binet, la rédaction libre ou provoquée était un moyen efficace de déceler les aptitudes. Cf. ses expériences sur Armand et Henriette, pp. 266-276, ainsi que dans son *Étude expérimentale de l'intelligence*.

(3) CLAPARÈDE, *Psychologie de l'enfant* (1911), chap. LI, § 3. V. aussi, pp. 81 et 85-87. Sur l'origine historique des corrélations, qui se rattachent à l'Eugénisme, voir même ouvrage, 7<sup>e</sup> éd., 1916, pp. 55 et 56. Sur les applications méthodologiques, cf. même éd., pp. 365 à 382.

(4) CLAPARÈDE, *ibid.* — L'auteur a repris le problème dans son livre de 1925 : *Comment diagnostiquer les aptitudes chez les écoliers*. Cf. chap. III, § 3 : La structure des aptitudes ; 4 : Du rapport entre les aptitudes : théories diverses (Flammarion, éd. 1925). Mais la question ne semble pas avoir fait beaucoup de progrès. — Il faut reconnaître cependant une utilité indirecte aux différentes théories qui ont essayé de définir les rapports entre aptitudes. Claparède, qui en énumère sept (*Comment diagnostiquer...*, pp. 43 à 47), remarque que si aucune d'elles n'a été suffisamment vérifiée, toutes sont pourtant « fécondes par les expériences et les discussions qu'elles suggèrent ». On peut penser qu'elles seront d'autant plus fécondes qu'elles permettront de serrer de plus près la réalité des individualités enfantines, c'est-à-dire qu'elles les envisageront surtout « du point de vue dynamique et génétique »

(p. 48). C'est l'idée qui ressort de l'article de PIÉRON cité plus haut (note 1). Après avoir rappelé les expériences de LASHLEY sur des rats privés de parties plus ou moins importantes de substance cérébrale, expériences démontrant « que l'apprentissage ne se localise pas quelque part dans le cerveau, mais que tout le cerveau y participe », Piéron conclut en ce qui concerne l'organisme mental humain : « Quand nous envisageons les aptitudes, il faut nous rappeler que l'aptitude, ce n'est jamais quelque chose d'isolable... L'aptitude, c'est une qualité pratique du fonctionnement mental, et même du fonctionnement organique général. Chez l'individu que nous mettons à une certaine tâche, s'il y a aptitude, cela veut dire qualité plus grande de réussite, mais nous ne pouvons pas lier cette réussite à quelque chose de défini. Il y a des participations extrêmement complexes, des processus psychologiques nombreux et qui vont intervenir, non pas seulement les uns à côté des autres, mais en connexion, en coordination, de telle sorte qu'il faut une certaine harmonie entre eux. »

(5) A. BINET, *Idées modernes sur les enfants*, pp. 243 et 255.

(6) WALLON, *Principes de Psychologie appliquée*. Collection scientifique Armand Colin, 1930, p. 125.

#### 48. LA QUESTION DE LA MÉTHODE EN PÉDAGOGIE

(1) CLAPARÈDE, *Psychologie de l'enfant*, éd. 1911, pp. 67 et sq.

#### 49. LE POSTULAT FONCTIONNEL DANS L'EXPÉRIMENTATION

(1) CLAPARÈDE, *Psychologie de l'enfant*, éd. 1911, p. 129

#### 50. CLASSIFICATION ABSTRAITE ET CLASSIFICATION FONCTIONNELLE

(1) Exception faite pourtant de l'excellent recueil de Susan ISAAC, dont nous citons plusieurs observations. Mais les faits sont répartis assez massivement, sous deux rubriques seulement : « *Discovery, reasoning, and thoughts* » et « *Biological interests, in Plants and in Animals* ». La première se subdivise en « 1. Formal and theoretical application ; 2. Imaginative and hypothetical application ; 3. Make-believe and dramatised Knowledge ; 4. Comparisons and analogies et Practical insight and resource », dont l'ensemble se rapporte aux « *Applications of Knowledge* ». Puis viennent : « *Increase of Knowledge : Problems and experiment, Observation and discovery, et Social*



*interchange of Knowledge* (reasoning and discussions) ", pp. 117 à 157 et 171 à 213. Comme on le voit, la classification fonctionnelle est à peine ébauchée.

### 53. LES MANIFESTATIONS ATTENTIONNELLES

(1) RIBOT, *Psych. de l'att.*, 1<sup>re</sup> éd. Alcan, p. 9. REVAULT D'ALLONNES : voir sa série d'articles parus dans *la Revue philosophique* en 1914, 1915, 1920, 1921, et notamment : Le schématisme (janv. 1915) et : Les schèmes présentés par les sens (1921). Cf. son chapitre sur l'Attention dans *le Traité de Psych.* de DUMAS, I, chap. III.

(2) Chez les animaux, l'attention s'annule assez vite quand elle correspond à une tendance de nature intellectuelle (par exemple la curiosité), ou même à une tendance physiologique (telle que l'appétit ou la gourmandise), lorsque l'animal en est réduit à l'effort mental. C'est ce qui ressort des curieuses expériences de BOUTAN sur un singe : l'attention que ce dernier portait à un objet curieux (son reflet dans la glace), ou désiré (figue ou orange) fléchit vite dès qu'on lui interdit de se traduire en actes, en gestes. Elle semble tournée vers l'action brute, et, si l'on essaie de la stimuler artificiellement, aboutit à un véritable surmenage, à une « fatigue incoercible », manifestée par des bâillements et suivie d'un sommeil inattendu (v. BOUTAN, *Quelques observations de l'attention chez un Prosimien*. Extrait des comptes rendus du Congrès des Sociétés savantes en 1926. Imprim. nat., 1927, pp. 9 et sq.). Des résultats analogues furent obtenus sur un *toy-terrier* d'un an et demi. — Après plusieurs expériences, l'animal se résigne très vite, adoptant une sorte d'attitude passive de surveillance que Boutan nomme *l'éveil*, et où il voit un ensemble de réactions « inintellectuelles », une sorte de pseudo-attention.

Les mêmes phénomènes sont facilement observables chez les chiens et les chats domestiques : l'apparition de leur image dans la glace, après un premier effet de surprise, les laisse vite indifférents. L'enfant, dès la seconde année, s'y intéresse au contraire de plus en plus. Cf. WALLON, *La notion du corps propre chez l'enfant* (*Journ. de Psych.*, 1931, pp. 705-748).

### 54. LE STADE ÉMOTIONNEL CHEZ LES ANORMAUX

(1) SHERRINGTON écrit à ce sujet : « Nous ne pouvons que constater que nous ne retirerons aucun profit de l'étude d'un type particulier de réflexe jusqu'à ce que nous puissions discuter son but immédiat en tant qu'acte adapté (*its immediate*

*purpose as an adapted act*) : cit. par CLAPARÈDE, *Éducation fonctionnelle*, p. 54. — D'après Henry HEAD, l'adaptation à un but se rencontre « à des degrés divers, dans toutes les réactions, conscientes ou inconscientes, de toutes les parties du système nerveux central » (CLAPAR., *ibid.*). On sait que cette idée forme le centre de la théorie de DEWEY sur l'*arc réflexe*. Sur cet auteur, voir une importante bibliographie dans les notes de l'*Introduction* de Claparède à son livre sur l'*École et l'Enfant* (Del. et Niestlé, 1922).

(2) L'onanisme se rencontre fréquemment chez les Anormaux. TISSOT (1769) a voulu y voir la cause de leur anomalie. C'est mal poser la question : l'onanisme est plutôt l'effet de déficiences physiologiques ou mentales. Pour si paradoxal que la chose paraisse, il est une manifestation du *vouloir-vivre*, sous sa forme la plus primitive et la plus dangereuse, qui est le *vouloir-sentir*. Il tend, comme la réaction circulaire, à organiser des états stables de sensibilité, par réaction contre la désorganisation générale des facultés physiques et psychiques, dont il ne tarde pas, d'ailleurs, à accroître bientôt les troubles. Il se présente comme une des phases positives du rythme cyclothymique. (V. MONAKOV et MOURGUE, *Introd. à L'ét. de la Neurologie*, Alcan, 1928, pp. 260-261 et 264-265.) Chez les enfants normaux, la tendance à la pollution peut également être favorisée par une dépression affective et mentale, consécutive à l'ennui, au dégoût des tâches imposées, au sentiment d'être brimé, persécuté, châtié injustement, isolé moralement, etc. — C'est dans ces directions que pourraient s'engager l'étude et la prophylaxie de ce vice répandu couramment dans les internats, sauf exceptions d'autant plus admirables. Sur l'onanisme scolaire, voir les pages pénétrantes de M. MENDOUSSE sur « le vice des adolescents » (*L'Ame de l'adolescent*, pp. 28 à 38), — les considérations surtout morales de DE LA VAISSIÈRE (*Psychol. pédag.*, pp. 247-255), et le chap. XIV de *l'Enfant sans défauts*, du D<sup>r</sup> G. ROBIN : *Les mauvaises habitudes* (Flammarion, 1930). Cf. ROHDELER, *Die Masturbation* (Berlin, 1898).

## 58. RÉACTION DIFFÉRÉE ET ENTÊTEMENT

(1) PIÉRON, *Le développement mental* (Alcan, 1929, p. 15).

## 62. L'ILLOGISME DE LA PENSÉE ENFANTINE D'APRÈS M. PIAGET

(1) M. PIAGET, *Logique génétique et sociologie* : conférence (*Rev. philos.* de mars-avril 1928). V. aussi du même auteur : *La causalité physique chez l'enfant* (Alcan, 1927).

## 63. LE POINT DE VUE D'AUTRUI

(1) PIAGET, *La représentation du monde chez l'enfant* (Alcan, 1926), p. 155.

(2) GUILLAUME, *L'imitation chez l'enfant*. Étude psychologique (Alcan, 1925).

(3) PIAGET, *Le Jugement et le Raisonnement chez l'enfant* (Delachaux et Niestlé, 1923, p. 5).

64. SYNCRÉTISME ET JUXTAPOSITION  
N'EXCLUENT PAS L'ATTITUDE LOGIQUE

(1) PIAGET, *La représentation du monde chez l'enfant*, Introd., p. XIII.

(2) Compte rendu de H. BESSEIGE au Congrès de Grenoble de l'Assoc. franç. pour l'avanc. des sc. (1925) sur le mode d'apparition de la notion de cause chez les enfants. V. aussi P. et H. BESSEIGE, *Manuel général* (30-3-1926) et *Rev. pédagogique* (juillet 1926).

(3) J. BOURJADE, *Essai d'interprétation psychopédagogique des formes enfantines de l'explication causale chez quelques écoliers* (Alcan, 1927). M. PIAGET a répondu à MM. P. et H. BESSEIGE dans *L'Enseignement public* de février 1928; et à M. Bourjade dans le *Journal de Psychologie* du 15 janvier 1928, sans rien changer à sa position essentielle, qui fait de l'égocentrisme la caractéristique de l'enfance, réductible seulement par une socialisation progressive.

## 65. LE VRAI SENS DE L'ANIMISME ET DE L'ARTIFICIALISME

(1) MEYERSON, *L'explication dans les sciences* (2 tomes Payot, 1921).

## 66. LES « MONOLOGUES COLLECTIFS »

(1) J. PIAGET, *Le langage et la pensée chez l'enfant* (Delachaux et Niestlé, 1923), pp. 272 à 277. Cf. aussi chap. II, notamment § 3, et chap. III; et *Journal de psychologie*, numéro spécial consacré à l'enfance, p. 54.

## 68. NOTRE MÉTHODE D'INVESTIGATION

(1) PICARD, *Essai sur la logique dans les sciences* (Alcan, 1928), p. 282.

## 78. L'ENFANT ET L'ADULTE

(1) « On a tort de regarder l'attitude de l'esprit qui invente comme radicalement différente de celle de l'esprit qui vérifie... Il est vrai que les procédés logiques dominent dans la vérification, alors qu'au contraire, ils cèdent le pas dans l'invention à l'imagination et à l'intuition ; mais il y a pourtant de la logique dans l'invention, comme il faut de l'ingéniosité dans la vérification. Enfin l'invention et la vérification ne sont pas deux moments bien distincts et bien tranchés dans le processus continu de recherche qui conduit à la découverte » (J. PICARD, *Essai sur la log. de l'inv. dans les sc.*, Alcan, 1928). Dans toute invention, germe donc déjà un souci de vérification. Seulement, l'enfant se montre peu difficile d'ordinaire sur la qualité des preuves. — On peut remarquer aussi que ce n'est pas seulement aux enfants que s'applique cette fine analyse de M. PIÉRON. « En étudiant comment, en fait, on procède en présence d'un problème un peu nouveau, on a constaté qu'on retrouve alors la méthode biologique et éternelle, celle des essais et des erreurs ; c'est par des tâtonnements durant lesquels un point de départ provisoire est adopté, un procédé est essayé, qu'on arrive à se tirer d'affaire. Si les essais sont en général assez systématiques, il en est parfois de peu coordonnés, quand on se livre au hasard de l'inspiration. Mais l'influence des règles de pensée se marque dans l'enregistrement du résultat négatif de certaines tentatives, qui permet de tirer, de l'échec même, des leçons pour l'avenir (*Psych. experim.*, Colin, p. 161).

(2) Rappelons cet exemple curieux d'ignorance acceptée en fait par un savant, pour l'unique raison que son âge est trop avancé pour lui laisser l'espoir de venir à bout d'un problème. Il s'agit de la présentation du mémoire « sur un théorème de géométrie », par H. POINCARÉ, en 1912 :

« Je n'ai jamais présenté au public un travail aussi inachevé ; je crois donc nécessaire d'expliquer en quelques mots les raisons qui m'ont déterminé à le publier.

« J'ai démontré, il y a longtemps déjà, l'existence de solutions périodiques du problème des trois corps ; le résultat laissait cependant à désirer.... En réfléchissant à cette question, je me suis assuré que la réponse devait dépendre de l'exactitude ou de la fausseté d'un certain théorème de géométrie... J'ai donc été amené à rechercher si ce théorème est vrai ou faux ; mais j'ai rencontré des difficultés auxquelles je ne m'attendais pas... Pendant deux ans, je me suis efforcé sans succès soit de trouver une démonstration générale, soit de découvrir un

exemple où ce théorème soit en défaut... Il semble que, dans ces conditions, je devrais m'abstenir de toute publication tant que je n'aurai pas résolu la question. Cela serait très bien si j'étais sûr de pouvoir le reprendre un jour ; mais, à mon âge, je ne puis en répondre. D'un autre côté, l'importance du sujet est trop grande et l'ensemble des résultats obtenus trop considérable déjà pour que je me résigne à les laisser définitivement infructueux. » (Mémoire de H. Poincaré « sur un théorème de géométrie », paru en 1912, cité par *Bull. de la Soc. fr. de phil.*, séance du 6 juin 1931, pp. 97-98).

(3) Malgré l'importance accordée à la loi biogénétique par certains penseurs (Stanley HALL : *Adolescence*. Ad. FERRIÈRE : *La loi biogénétique et l'éducation*, Paris, 1915, et *Arch. de Psych.*, IX) nous n'avons pas cru devoir faire intervenir la loi biogénétique dans l'étude des rapports entre l'enfant et l'adulte. Nous pensons, avec DEWEY et CLAPARÈDE que la similitude des développements entre la phylogenèse et l'ontogenèse est due, non à une *répétition*, mais à une simple *conformité*, provenant de lois identiques qui les dirigent (v. CLAPARÈDE : *Psych. de l'enf.*, éd. 1916, p. 531). Par ailleurs la loi biogénétique elle-même est en butte aujourd'hui à de sévères critiques. D'après VIALLETON, sa réussite dialectique est due à une grave omission : celle de la 4<sup>e</sup> loi de VON BAER, dont HAECKEL n'a utilisé que les trois premières. Or, celle-ci affirme que « l'embryon d'une forme supérieure ne ressemble jamais à un autre animal, *mais seulement à l'embryon de ce dernier* ». — Ainsi, l'état mental de l'enfant du xx<sup>e</sup> siècle ne ressemblerait pas à l'état mental de l'adulte primitif, mais seulement à l'état mental de l'enfant primitif ; en d'autres termes, l'enfant d'aujourd'hui ressemble à l'enfant ancestral, ce que personne n'a songé à contester. (Cf. *L'origine des êtres vivants* (Plon, 1929, 5<sup>e</sup> édition, chap. V.) En outre « les comparaisons entre le développement de l'espèce et celui du groupe reposent toujours sur une conception schématique des parties, non sur leur constitution réelle » (*ibid.*, p. 133). Étendue par Haeckel, à la faveur de cet abstractionnisme, à l'ontogenèse de tout métazoaire, la loi n'est plus invoquée aujourd'hui que pour certains cas limités (évolution limitée de certaines familles ou de certains genres).

Nous ne pouvons ici que rappeler quelques-unes des critiques défavorables à la théorie d'Haeckel. D'après M. Gaston RICHARD par exemple, il faut retourner les termes de la comparaison biogénétique : « Ce n'est pas le sauvage, c'est l'enfant qui



est le vrai primitif. C'est la pédologie qui donne à la sociologie appliquée ses méthodes, et les méthodes de l'éducation sont les vrais règles du progrès politique et social. » (cours inédit.) Par ailleurs, des critiques pénétrantes ont été faites par M. G. DUMAS à l'emploi de la loi en psychologie (*Traité*, II, pp. 31 à 38). V. aussi la Conférence de M. BOURJADE sur : La Nouvelle psychologie de l'enfant et l'art de l'éducation (*Bull. de la Soc. A. Binet*, août 1927). Pour M. WALLON, l'assimilation de l'enfant et du primitif est dangereuse, d'un point de vue méthodologique : l'enfant doit être « strictement étudié pour lui même » : (*Revue Philosophique*, juillet-août 1928. *La mentalité primitive et celle de l'enfant*, pp. 83, 84). L'analogie du primitif et de l'enfant apparaît également à M. PIAGET comme « bien fragile » (Logique génétique et sociologie, *Rev. philosophique*, mars-avril 1928, p. 192). Citons enfin cette appréciation de M. BOVET, qui résume la situation : « La théorie de la récapitulation a été vivement battue en brèche dans le domaine biologique, et ceux qui s'appuient sur elle dans le domaine des sciences de l'esprit peuvent se demander s'ils ne batissent pas sur un sol mouvant » (*L'instinct combatt*, Flammarion, 1928, p. 172).

#### 80. L'ÉQUIPEMENT HÉRÉDITAIRE (PIÉRON)

- (1) PIÉRON, *Le développement mental*, pp. 3 à 7.

#### 81. LES « HARMOZONES » (GLEYS)

- (1) V. DUMAS, *Traité de psychologie*, t. II : Les glandes à sécrétion interne.

(2) C. V. MONAKOW et R. MOURGUE, Introduction biologique à *L'étude de la neurologie et de la psychopathologie*. Intégration et désintégration de la fonction, avec 33 figures dans le texte et 2 planches en couleurs hors-texte (Alcan, 1928).

#### 82. LA THÉORIE DE GROOS ET LA PSYCHOLOGIE FONCTIONNELLE

- (1) QUEYRAT, *Les jeux des enfants* (Alcan, 1905), chap. III, § 2. Classification des jeux d'après leur fonction éducative.

(2) Susan ISAACS, *loc. cit.*, chap. IV, I A 3 : Make believe and dramatised Knowledge.

(3) CLAPARÈDE, *Éducation fonctionnelle*, p. 200. Dans sa *Psychologie de l'enfant* (éd. 1911), Claparède distingue les jeux de lutte, de chasse, les jeux sociaux, familiaux (par ex. poupée)

et les jeux d'imitation. V. dans l'éd. de 1915, son magistral exposé des théories du jeu, pp. 430 à 461.

### 83. LES DIX LOIS DE LA CONDUITE (CLAPARÈDE)

(1) Les citations concernant ce paragraphe sont tirées de *L'Éducation fonctionnelle*, de CLAPARÈDE, pp. 56, 57, 70, 73, 77, 87, 92, 94. On trouvera dans cet ouvrage de pénétrantes analyses du point de vue finaliste en pédologie, en ce qui concerne, soit son utilité (pp. 45 à 51), soit sa légitimité (pp. 51 à 55).

### 87. INVENTION DU LANGAGE

(1) La linguistique amène à reconnaître que « les changements qui se produisent dans la langue sont toujours, en dernier ressort, causés par des individus » (O. JESPERSEN, *L'individu et la communauté linguistique*, *Journ. de Psych.*, 1927, pp. 573-590)

### 88. SPONTANÉITÉ LITTÉRAIRE, ARTISTIQUE, ETC.

(1) PIÉRON, *Développement mental*, pp. 22-23.

(2) Rien n'est plus significatif à cet égard que les devoirs d'enfants de l'école primaire que publient certaines revues pédagogiques (*Revue de l'Enseignement*, *Manuel général*, *École émancipée*, etc.) ou que l'on trouve dans certaines publications enfantines (*La gerbe*). Cf. aussi M. FARGUES, *La narration chez les tout petits* (éd. du Cerf, Juvisy, 1931).

### 90. LES SCHÈMES ET L'AVENIR

(1) *Vocabulaire philosophique* de LALANDE, II, 734 : nous employons le mot schème au sens B.

(2) On en trouvera une bonne étude d'ensemble dans le *Journal de psychologie*, 15 juin et 15 juillet 1926 : « La perception visuelle chez l'enfant » de J.-E. SEGHERS, et dans son livre sur : la Fonction de globalisation chez l'enfant (Bruxelles, éd. Lamertin).

(3) FOUCAULT, *Observations et expériences de psychologie scolaire*, pp. 87 à 95.

(4) E. DELAUNAY, L'évolution de la perception visuelle kinesthésique chez l'enfant (*Les annales de l'enfance*, numéro de juin et juillet 1928). Les expériences sont décrites de la p. 400 à 403.

## 91. LA CURIOSITÉ

(1) GROOS définit la curiosité une *expérimentation intellectuelle* ou un jeu de l'attention. CLAPARÈDE (*Psych. de l'enf.*, éd. 1911), lui consacre cette fine analyse : « Pourquoi l'enfant veut-il tout toucher, voir ce qu'il y a dans le soufflet qui le fait souffler, dans la toupie qui la fait tourner ? Pourquoi veut-il connaître le pourquoi et le comment de toutes choses ? Parce qu'il a besoin de le faire pour son développement. *La nature n'a pas mis en nous la connaissance innée des causes et des effets des phénomènes, mais le désir et le moyen de se la procurer, ce qui est mille fois plus précieux.* Ce désir, qui prend la forme d'une interrogation, naît du sentiment d'inconfortable que provoque en nous la non-compréhension des choses, c'est-à-dire la maladaptation ; et le moyen de le satisfaire, c'est l'observation, l'expérimentation, la recherche du mécanisme de ces choses. Eh bien, la curiosité de l'enfant n'est rien autre que l'exercice préparatoire de cet instinct de questionner et d'expérimenter, qui se met en branle à propos de tout et de rien... La curiosité de l'enfant (est) fort utile à son développement, en attirant son attention sur toutes les choses nouvelles pour lui, ce qui a pour conséquence d'exercer cette attention et d'enrichir son expérience. Elle forme un salubre contre-poids à la peur du nouveau, un instinct qui, pour si précieux qu'il soit, générerait assurément son développement intellectuel s'il était prépondérant. » La peur du nouveau évite aux enfants le danger de désadaptations trop brutales : elle dérive du besoin de maintenir la permanence du Moi à travers ses multiples variations ; et la curiosité l'empêche de tomber dans la routine et l'automatisme. La première est un facteur d'intégration et de synthèse ; la seconde de rayonnement et d'analyse.

(2) QUEYRAT, *La curiosité chez l'enfant* (Alcan). M. Albert MILLOT a consacré à la curiosité un chapitre pénétrant dans : *Psychologie et Éducation, Essais et Conférences*, pp. 40 à 47.

## 93. L'ORGANISME MENTAL

(1) C.-V. MONAKOW et R. MOURGUE, Introduction biologique à l'étude de la neurologie et de la psychopathologie : *Intégration et désintégration de la fonction*, 33 figures et 2 planches (Alcan, 1928). Pour les citations, voir pp. 33, 93 et 95. Tout le chap. II sur : *La syneidesis* (conscience biologique) ou *principe d'auto-régulation de la fonction* fait bien apparaître la finalité qui préside au développement physiologique et à son maintien contre tous les facteurs de trouble, externes et internes.

(2) PARODI, *Les bases psychologiques de la vie morale* (Alcan, 1928, pp. 11, 17).

(3) PIÉRON, *Le développement mental* (Alcan, 1929, p. 76).

(4) MENDOUSSE, *L'âme de l'adolescent*, chap. II : Instabilité mentale. V. § 1 : La tendance de l'adolescent à varier, non à se contredire.

(5) GRAMAUSSEL, *Le premier éveil intel.*, pp. 197-198.

(6) WILLIAM STERN. Voir *Psychologie der frühen Kindheit bis zum sechsten Lebensjahre* (5<sup>e</sup> éd., 1928. Quelle et Meyer, Leipzig), et *Die menschliche Persönlichkeit* (Barth., Leipzig, 3<sup>e</sup> éd., 1923).

(7) KARL BÜHLER, *Die geistige Entwicklung des Kindes* (6<sup>e</sup> éd., Iéna, 1930).

(8) KOFFKA, Théorie de la forme et psychologie de l'enfant, numéro sp. du *Journ. de psych.*, janv.-mars 1924, pp. 101 à 111 (traduit par I. MEYERSON). — Sur la théorie de la forme v. RIGNANO, *Problèmes de psych. et de morale*, chap. V à IX (Alcan, 1928). W. KOHLER, *Gestalt Psychologie* (N.-York, Liveright, 4<sup>e</sup> éd.). — R. MATTHAEI, *Das Gestaltproblem* (München, Bergmann, 1929) et la conférence faite par W. Köhler au Collège de France, sur la Perception humaine, le 11 nov. 1929 (*Journ. de Psych.*, 1930, pp. 1 à 30).

#### 94. LE RÉFLEXE DE LIBERTÉ

(1) Voici comment PAVLOV décrit cette curieuse expérience, au chap. XXVIII de son ouvrage : *Les réflexes conditionnels*. Étude objective de l'activité nerveuse supérieure des animaux (Alcan, nouv. éd., 1932). « L'un des chiens servant à l'étude des réflexes salivaires acquis... a présenté, l'année dernière, une salivation spontanée, continue, qui l'a rendu inutilisable. Cette salivation dépend, nous le savions par des observations antérieures, d'une excitation générale, et accompagne habituellement l'essoufflement de l'animal, analogie évidente avec notre émotion, la transpiration étant remplacée chez le chien par la salivation... Pendant plus d'un mois, l'excitation n'a pas cédé, même sur la table d'expériences. Nous entreprîmes alors d'étudier de plus près cette particularité. Et pendant deux semaines, le chien étant fixé sur la table dans une chambre isolée, le même état persista. Le réflexe conditionnel étudié se formait lentement, restait peu intense et subissait constamment des oscillations. La salivation spontanée persistait et même augmentait peu à peu, à mesure que se prolongeait la

séance expérimentale. En même temps, l'animal était très agité, se débattant dans l'établi, qu'il grattait, mordait, etc. (Une telle excitation ne pouvant provenir du caractère du chien, normalement doux et affectueux, Pavlov fit varier toutes les conditions de l'expérience, plaçant le chien à terre, relâchant ses liens, etc...) Nous avons varié à l'infini les conditions. Une seule hypothèse restait, le chien ne supportait pas l'entrave de ses mouvements. Nous avions devant nous une réaction physiologique du chien nettement soulignée et bien isolée, le réflexe de liberté. L'un de nous a eu l'occasion d'observer une autre fois ce réflexe sous une forme aussi pure, et aussi intense, parmi les quelques centaines de chiens qu'il avait observés.

Le réflexe de liberté est, bien entendu, une réaction générale des animaux, un des réflexes innés les plus importants. Sans lui, le moindre obstacle rencontré par l'animal suffirait à modifier complètement le cours de sa vie... (Mais) le réflexe alimentaire serait-il plus faible que le réflexe de liberté ? Nous décidâmes de ne donner à l'animal sa ration alimentaire entière que lorsqu'il se trouve attaché sur la table. Pendant les dix premiers jours, le chien mangea peu et maigrit sensiblement, puis il mangea de plus en plus et finit par prendre toute sa ration. Il a fallu cependant trois mois environ pour étouffer pendant ces expériences le réflexe de liberté. (Mais) ayant cessé de donner la majeure partie de la ration pendant l'expérience, au bout d'un mois et demi le réflexe de liberté recommençait à se manifester dans les expériences sur le réflexe conditionnel, pour atteindre en définitive son intensité initiale.

Le retour de ce réflexe, qui montre sa force et témoigne de sa nature de réflexe inné, élimine en même temps toute autre interprétation de la réaction que nous venons de décrire » (pp. 290-293, *passim*).

(2) Lorsqu'une guêpe vient se régaler des miettes laissées sur la table du dîner, placez un verre renversé sur la bête occupée à satisfaire sa gourmandise. Vous verrez alors que, dès qu'elle s'aperçoit qu'elle est enfermée, elle abandonne son repas, pour se mettre à voler dans le verre, ou à chercher une issue pour en sortir...

« Je possédais jadis un gros chien Saint-Bernard qui n'aimait pas du tout être tenu à l'attache. Lorsqu'il était attaché devant sa niche, il restait des heures à tirer sur sa chaîne,



et il semblait tellement préoccupé, envoûté par le désir de liberté, qu'il ne mangeait même pas sa soupe lorsqu'on la lui apportait. (Or) dès que je détachais l'animal, qui était resté des heures près de sa soupe sans la manger, celui-ci, après quelques bonds qui l'assuraient bien qu'il était libre, revenait vers sa soupe et la dévorait avidement quoiqu'elle fut devenue toute froide. » (*Éducation fonctionnelle*, p. 84.)

Dans le même sens, voici quelques observations personnelles :

Les chats n'aiment pas qu'on les place d'autorité en quelque endroit, fut-il tiède et confortable (même, parfois, s'ils ont l'habitude d'y gîter). Souvent, un chat qu'on prend sur les genoux, sans qu'il en ait manifesté le désir, cherchera à s'échapper. On a beau l'y maintenir des minutes entières, arriver même, par des caresses, à le faire ronronner, sitôt que la surveillance se relâche, brusquement il bondit et s'échappe. Inversement, si l'on place l'animal quelque part en l'abandonnant aussitôt et en s'éloignant pour lui donner l'impression qu'il est bien libre, très fréquemment, après un regard circulaire comme pour s'assurer que personne ne le contraint, il s'installe au bout de quelques instants.

(3) « J'ai fait élever quelques renards pris jeunes... Dès l'âge de cinq à six mois (ils) couraient après les canards et les poules ; il fallut les enchaîner... (Mais) ces mêmes renards qui se jetaient sur les poules lorsqu'ils étaient en liberté, n'y touchaient plus dès qu'ils avaient leur chaîne : on attachait souvent auprès d'eux une poule vivante ; on les laissait passer la nuit ensemble, on les faisait même jeûner auparavant : malgré le besoin et la commodité, ils n'oubliaient pas qu'ils étaient enchaînés, et ne touchaient point à la poule... » (BUFFON, *Œuvres choisies*, t. II, p. 185, Firmin Didot, 1886).

#### 97. LE CHOIX DU TRAVAIL OU DE L'ACTIVITÉ

(1) Cf. le rapport paru sur : Les limites de la liberté en éducation (*Pour l'Ère nouvelle*, nov. 1932).

#### 98. LE CHOIX DES MÉTHODES

(1) W. JAMES, *loc. cit.*, chap. sur L'imagination, p. 282.

#### 101. LA LOI D'ORIGINALITÉ

(1) « Le point de vue fonctionnel permet d'établir des lois, qui expriment des relations constantes entre certaines conduites

et certaines situations. » Or les conduites portent évidemment la marque de l'originalité du sujet. (CLAPARÈDE, *L'éducation fonctionnelle*, p. 55).

(2) CELLERIER, *Esquisse d'une science pédagogique*. (Alcan, 1909).

#### 102. VIE PRÉNATALE

(1) D'après MONAKOV et MOURGUE, c'est dans la période fœtale que se constituent les grandes tendances du caractère et des préférences individuelles : « Le caractère a ses racines dans les dispositions les plus primitives, dans la *hormè* : c'est là que les grandes lignes de l'hérédité se manifestent dès la naissance, et même durant la période fœtale... L'enfant distingue de bonne heure les personnes qui l'entourent d'après certains traits lui paraissant sympathiques et qu'il apprécie instinctivement à sa manière dans le sens de la *klisis* ou de l'*ekklisis* (*protodiakrisis*). Il se laisse caresser par les uns en souriant, alors qu'il repousse les autres avec colère. Pourquoi ? Ici il ne saurait encore être question d'un motif proprement dit ; le phénomène en question est uniquement basé sur des sentiments congénitaux et sur l'activité encore aveugle de la causalité » (*loc. cit.*, p. 87).

#### 103. LE SENTIMENT DU MOI

(1) Ch. BLONDEL, *Traité de Psych.* de Dumas : *La Personnalité* (t. II, pp. 525, 526).

#### 108. L'IMITATION SÉLECTIVE

(1) Les imitations trop faciles « n'exigent point un grand effort d'attention (ni) l'abandon d'une habitude déjà acquise... elles n'apprendront rien sur le caractère intellectuel et moral des personnes ». L'imitation, si elle ne fait pas intervenir directement la personnalité, se mécanise. (A. BINET, *La suggestibilité*, Schleicher frères, Paris, 1900, pp. 331 et 332).

(2) DEWEY, *Comment nous pensons* (trad. DECROLY, chez Flammarion, pp. 204-206).

(3) CLAPARÈDE, *Psychologie de l'enfant*, éd. 1911, pp. 192 à 202.

(4) GUILLAUME, *L'imitation chez l'enfant*, pp. 199, 200, 202, 224, 225, 226, 227.

## 109. LES TYPES IMAGINATIFS

(1) Cf. A. BINET, *L'étude expérimentale de l'intelligence* (Costes, 1922), chap. VI à X. V. notamment les expériences sur Marguerite et sur Armande, p. 114 et sq.

(2) QUEYRAT, *L'imagination et ses variétés chez l'enfant* (Alcan).

## 110. TRAVAIL ET MÉMOIRE

(1) BINET, *Idées modernes sur les enfants* (Flammarion, nouv. éd., 1929), pp. 172, 180-185.

(2) BINET, *Étude expérimentale de l'intelligence*, chap. XIII. La mesure de la mémoire : expériences sur Marguerite et sur Armande. V. la note de la page 261.

## 111. TRAVAIL ET FATIGUE

(1) WALLON, *Psychologie appliquée*, pp. 30 à 40, *passim*.

(2) CLAPARÈDE, *Psych. de l'enf.*, chap. V, pp. 291-453. L'auteur commente ainsi le tableau que nous avons reproduit au § 111 : « Certaines personnes ne peuvent pas donner du premier coup tout leur maximum ; il leur faut prendre leur élan. Cette courte phase de mise en train, qui produit une ascension au début de la courbe, est caractéristique des courbes C, D, G. » — A notre avis, la mise en train est manifeste dans toutes les courbes de travail, mais ne se traduit pas toujours par un élan immédiat suivi d'une chute de potentiel. Elle peut affecter les formes les plus diverses, par exemple celle d'une défaillance initiale (courbes F, A, E.) où l'organisme ralentit son activité, pour donner ensuite son plein effort.

## 112. L'IDIOSYNCRASIE MENTALE

(1) W. JAMES, *Précis de Psych.*, trad. Baudin-Bertier, p. 225.

(2) PARODI, *La moralité et la vie* (*Bull. de la Soc. franç. de phil.*, janvier-avril 1929), p. 4.

(3) D'après la théorie chromosomique de l'hérédité, qui a pour elle tous les faits connus jusqu'à ce jour, dans les éléments d'une cellule nouvellement fécondée, les facteurs héréditaires, raciques, spécifiques ou familiaux seraient transmis par des corpuscules élémentaires *discontinus*, provenant des parents, sortes d'éléments bioactifs qui recéleraient en eux les prédispositions héréditaires. Il n'y a pas transmission de l'hérédité.

dité en bloc, mais en détail ; et c'est précisément par le dosage individuel de ces substrats héréditaires qu'apparaît la possibilité, pour chaque individu, de recevoir une constitution nouvelle. Les combinaisons possibles entre l'élément bio-actif sont innombrables : le calcul des probabilités permet de prévoir un nombre suffisant de variations pour que deux cellules ne soient jamais identiques (cf. TOURNEUX, *Précis d'embryologie humaine*. Collect. Testut, Doin, 1909, pp. 17, 18, 19, 27 et GUYÉNOT, *L'hérédité*, Doin, 1924, p. vi et p. 412).

## TROISIÈME PARTIE

### 117. LES DOSSIERS

(1) L'utilité et la confection des dossiers et des fichiers sont bien mises en lumière dans le petit livre du Dr P. CHAVIGNY, *Organisation du travail intellectuel*, chap. IV (Delagrave, 1930). C'est le principe des *Cahiers de vie*, dont l'idée est due à M. Ad. FERRIÈRE et qui ont été adoptés par M. FREYNET, instituteur à Saint-Paul (Alpes-Maritimes) (cf. son livre *Plus de manuels scolaires*, 1928). Cette sorte de cahier comporte des reliures à feuillets mobiles permettant de « concilier le désordre de l'activité extérieure, mouvante et vivante, avec le besoin intérieur d'ordre, de logique et de suite dans les idées nécessaires à une étude constructive et sérieuse ». (Préface au livre de A. FERRIÈRE, *La pratique de l'école active*, p. 16.) Cf. aussi les *Cahiers philosophiques* d'Achille OUY, pour la seule classe de philosophie (Mellotée, édit.). En ce qui concerne les *fiches de travail* de M. Freynet, nous leur adresserons une seule critique notable : elles sont rédigées, dans ce qu'elles ont d'essentiel, par les maîtres, et laissent de ce côté, peu d'initiative à l'élève. Il est vrai qu'il s'agit d'écoliers dont l'âge est inférieur à 13 ans, et qui ont, de ce fait, besoin d'indications précises. Mais le système des « fichiers » perdrait le meilleur de sa force s'il était appliqué de cette manière à des enfants plus âgés.

### 118. LES ALBUMS

(1) Sous le titre *Les Merveilles du monde*, paraissent depuis 1928 une suite d'albums, conçus par le Pr COUTIÈRE, auteur du *Monde vivant*. L'album contient 35 séries, comportant chacune 12 vignettes colorées. Au recto de chaque feuillet de l'album, 12 cases sont prévues pour recevoir les vignettes, qui se rapportent à une famille de plantes ou d'animaux, ou encore à un groupe de curiosités naturelles ou fabriquées. Sous chaque case, le sujet est désigné, et, sur le feuillet en face, se trouve une rubrique correspondante (un peu trop savante, à notre avis). Pour donner une idée de l'intérêt de cette collection, voici quelques groupes du livre I : « Les oiseaux antho-



philes. — Les différentes formes du bec des oiseaux. — L'ingéniosité des araignées. — Têtes d'insectes (au microscope). — Animaux transparents. — Diverses façons dont les animaux protègent leur progéniture. — Algues (au microscope). — Le plancton de la mer (au microscope). — Comment les feuilles s'épanouissent. — Plantes insectivores. — Plantes parasites. — Les diverses sortes de nuages. — Les constellations. — Comment on construit les ponts. — Engins de levage. — Le sépulcre de Tut-Ank-Ammon. — Les races humaines, etc. »

Nous avons observé des enfants entre 4 et 16 ans se passionner pour la recherche et la mise en pages des vignettes. Ils ont appris peu à peu, sans s'en douter, des noms difficiles ou étranges et, vers 7 ou 8 ans, savent reconnaître, au seul aspect, une grande partie des centaines de vignettes qu'ils ont tant de fois, durant des années, feuilletées et contemplées.

(2) Il existe un recueil de « mots croisés instructifs », de ALZONNE et MOREAU : *L'Histoire et la géographie par les mots croisés*. Mais une trop grande partie des mots à chercher ne sont pas à la portée d'un élève moyen, surtout d'un débutant.

#### 121. LA VÉRITABLE CLASSE ACTIVE

(1) Bien qu'ayant limité notre travail à l'organisation de l'*enseignement*, nous n'oublions pas que celui-ci ne peut être séparé qu'artificiellement de l'éducation. L'organisation normale des vraies classes actives le montre bien : nous les croyons difficilement praticables, sinon radicalement impossibles avec le régime disciplinaire actuel. On peut en dire autant de la plupart des applications que nous exposons dans notre III<sup>e</sup> partie.

(2) J. BÉZARD, *La pensée captive, ou La grande pitié des élèves de France* (Vuibert, 1930). V. notamment, *La linguistique des débutants*, pp. 268-305 et *Deux récits d'élève*, pp. 307-326. Du même auteur : *Le latin des romanistes* ou *L'Introduction à l'étude élémentaire du latin* (Pour l'Ère nouvelle, numéro spéc. cons. à l'Éduc. nouv. en France, juillet-août 1929, pp. 143-146).

(3) J.-R. CHEVAILLIER, *L'enseignement du français par le français* (6 articles parus dans l'*Enseignement public* de février à juillet 1928). V. aussi l'article de cet auteur sur *L'art de faire la classe* (*Ens. publ.*, avril-mai 1929).

#### 122. L'APPRENTISSAGE CONCRET DES MATHÉMATIQUES

(1) Mme MONTESSORI a orienté ses recherches dans ce

sens (v. sa *Pédagogie scientifique*, t. II). Cependant, son matériel nous paraît parfois un peu compliqué pour de jeunes enfants ; notons par ailleurs de récentes et heureuses innovations, sur lesquelles nous ne pouvons ici nous étendre, présentées par ses soins au Congrès de la L. I. E. N. (Nice, août, 1932), et utilisées actuellement sous sa direction à l'Université de Barcelone (année scolaire 1932-1933).

V. Bibliographie : Mathématiques.

#### 123. LE RYTHME ANALYSE-SYNTÈSE

(1) Ce procédé est employé couramment dans les films éducatifs Pathé.

(2) *L'univers en découpage*, Gauthier et Langereau, éditeurs. Nous avons appris que « l'Univers » s'est borné à la carte de France, par suite, sans doute, de l'indifférence des familles et du corps enseignant. Les premières n'ont pas compris que l'enfant peut jouer, tout en s'instruisant ; le second n'a pas cru possible qu'on put s'instruire, tout en jouant.

(3) Planches anatomiques de EISENMENGER (Nathan, édit.)

#### 124. LES CENTRES D'INTÉRÊT

(1) Jean MACÉ, *Histoire d'une bouchée de pain* (Hachette, s. d.). C'est le même excellent principe qui a inspiré ces histoires où un enfant, ou bien un animal, tiennent le rôle du principal héros, et captivent l'attention du jeune lecteur, en l'initiant, chemin faisant, à mainte connaissance utile. Le chef-d'œuvre du genre nous paraît être le déjà ancien *Tour de France par deux enfants*. La formule a été récemment renouvelée par Mme HÉLIER-MALAUZIE, qui a pris, pour thème d'analyses et de narrations enfantines, le chef-d'œuvre de ROMAIN-ROLLAND : *Jean Christophe*. (Deux volumes, Cours élémentaire et supérieur. Albin Michel, 1932 et 1933). Signalons aussi la traduction du chef-d'œuvre de « Vamba » : *Gigi parmi les insectes*, par la comtesse DE GENCÉ (*ib.*, 1922).

(2) Amélie HAMAÏDE, *La méthode Decroly*, illustr. de 57 pl. hors-texte et de nombreux dessins. Préface du Dr Ed. CLAPARÈDE (2<sup>e</sup> éd., Delachaux et Niestlé, 1927), p. 15.

(3) DECROLY et MOON, *Vers l'École rénovée*, pp. 24, 25 (Office de publicité, Bruxelles).

(4) « Par bonheur, en même temps que la science devient plus vaste, l'ensemble en est organisé de façon plus satisfai-

sante. Il est susceptible d'être mieux compris d'un seul coup, et l'on peut s'élever à des aperçus généraux de plus en plus vastes » (Jean PERRIN, *L'orientation actuelle des sciences*, p. 17).

### 125. LES JEUX ÉDUCATIFS ÉLÉMENTAIRES

(1) Les « dons » frœbeliens se composent d'un certain nombre de solides géométriques, dont les dimensions et les sections sont calculées pour initier l'enfant aux propriétés principales des cylindres, des cubes et des sphères. En voici l'énumération : les trois solides (fondamentaux), les cubes, les briques, les cubes sectionnés par leur diagonale, les briques sectionnées par leur médiane (Nathan, édit.). Ils ont inspiré nos « Jeux de construction » actuels.

(2) Les jeux éducatifs et sensoriels DECROLY-MONCHAMP comprennent onze jeux types. Retenons ici, comme particulièrement formateurs au point de vue logique : le jeu des formes, le jeu des rapports spatiaux, le jeu des idées générales (par association inductive ou déductive), le jeu des usages (à quoi sert ?) (Nathan, édit.).

(3) V. *Bulletin de la Soc. Alf. Binet*, juin-juillet 1932. Mlle FONTENEAU, Recherche d'un matériel pour petite section. Mlle RÉMY, Le Cubus. Matériel Denise. Les principes qui ont présidé à la confection du matériel pour petite section s'inspirent de préoccupations logiques : « nécessité de limiter le champ d'attention du bébé (de 2 à 4 ans), de lui ménager des temps d'arrêt et de reprise, de rendre manifeste et constant le témoignage de l'erreur, de suggérer la technique du maniement... » Par ailleurs, vue et toucher sont considérés comme les sens par excellence de l'apprentissage enfantin : « Le matériel fait surtout appel à la perception visuelle, associée, chaque fois qu'il est possible, à la perception motrice. » Il convient de remarquer que les différents détails du matériel ont subi l'épreuve de l'expérience et ont été modifiés en conséquence, notamment lorsque « l'erreur ne se manifestait pas avec assez de régularité ou de netteté » (p. 129). Quant au *Cubus*, son but est non seulement d'apprendre les nombres au tout petit, mais encore de lui donner l'idée du rythme, de leur formation, des différentes opérations, et de la numération décimale (Mlle RÉMY, pp. 139-140). Enfin le matériel Denise comporte de vrais amusements : train colonial (de Mlle AUROY), oranges du calcul et « bamboula », sorte de mécano en bois qui « satisfait le désir de construire, puis de détruire et de reconstruire indéfiniment, si naturel à l'enfant » (pp. 142 à 145). Il existe

aussi chez Nathan à Paris certains jeux mathématiques pour l'apprentissage de l'addition, etc. Citons, pour mémoire, le classique « Meccano », dont on vient d'adapter le principe à l'usage des enfants de 4 à 5 ans (séries X).

#### 126. LE MANUALISME

(1) FONTÈGNE, *Manualisme et Éducation*. Préf. de E. LABBÉ (éd. Eyrolles, 1923).

(2) L'éducation par l'Arbeitsschule selon KERSCHENSTEINER (*Rev. pédag.* de nov. 1923, pp. 314, 315). Sur le système lui-même, voir le livre de Kerschesteiner, *L'École active dans le cadre de l'école primaire* (Fischbacher, 1928), et celui de FONTÈGNE, déjà cité.

(3) La thèse que TAINÉ expose brillamment dans les deux tomes de *La Philosophie de l'art*, en ce qui concerne la « création » de l'œuvre d'art par le milieu, l'artiste n'étant lui-même que l'émanation de ce dernier, semble aujourd'hui abandonnée par les sociologues.

#### 128. L'ÉCOLE CONÇUE COMME UN MILIEU DE DÉVELOPPEMENT

(1) Certains livres de Lucie DELARUE-MARDRUS sont fort suggestifs à cet égard, notamment : *Anatole, le Pain blanc, la Petite fille comme ça, Graine au vent*, etc. Même remarque pour certaines œuvres de Colette WILLY, ainsi que pour *L'Enfant et Le Bachelier* de Jules VALLÈS.

#### 129. LE JEU

(1) QUEYRAT, *Les jeux des enfants* (Alcan, édit., p. 42).

(2) CLAPARÈDE, *Psych. de l'enf.*, pp. 166 à 192. L'auteur critique avec raison le rôle que CARR attribue à certains jeux, comme la danse, par exemple, de développer la solidarité...

(3) Dr Henri BON, *Laënnec* (Publ. Lumière, 5, rue Bonnet, 1925), v. le récit de l'incident, pp. 112 et 113.

(4) « Chez l'adulte, toutes les activités, toutes les facultés, ne sont pas entièrement développées ni définitivement acquises, et ce sont ces activités-là dont l'exercice est pour lui un jeu, s'il éprouve le besoin instinctif de leur exercice ou de leur entretien. Par rapport à ces activités mal développées qu'il se sent enclin à exercer, l'adulte n'est-il pas un jeune ? Il n'y a de jeu, en effet, que pour autant qu'il s'agit de l'exercice d'une activité plus ou moins imparfaite. L'accomplissement d'une

activité possédée à l'état de perfection n'est pas un jeu. Ainsi c'est un jeu, même pour un adulte, que de chercher à atteindre à coups de pierres ou de carabine une cible située à une certaine distance ; ce n'en serait certainement plus un, si la cible était placée assez près du tireur pour que celui-ci fut certain d'en toucher le centre à chaque coup.

Tout adulte est d'ailleurs un jeune par rapport aux adultes des générations subséquentes, et ses jeux préparent, eux aussi, des acquisitions qui leur seront utiles. L'histoire de l'Humanité montre cette influence que le jeu a exercée sur le développement de ses progrès scientifiques ou industriels : le jeu d'échecs a fait surgir de nouveaux problèmes mathématiques ; les jeux de « physique amusante » ont suscité bien des découvertes importantes ; c'est en jouant qu'on a trouvé les premières propriétés de l'électricité, comme c'est en jouant qu'on a été amené à inventer la bicyclette... enfantée par le vélocipède de jadis, simple instrument de plaisir. Les courses et les matches d'aéroplanes, qui constituent encore aujourd'hui des jeux, des sports sans utilité immédiate, préparent la période d'utilisation pratique dans laquelle ne va pas tarder à entrer l'aviation (1911), comme y est déjà parvenue l'aérostation, qui n'était, elle aussi, à ses débuts, qu'un simple jeu. Et, d'une façon générale, n'est-ce pas en jouant avec les phénomènes de la nature que les grands génies de la science ont découvert les lois générales, qu'ils n'eussent jamais aperçues si leurs recherches n'avaient visé que l'obtention d'un progrès matériel » (CLAPARÈDE, *Psych. de l'enf.*, éd. 1911, p. 189). Ces pénétrantes remarques constituent une précieuse contribution à la question de savoir si la science doit être « désintéressée ». Le savant, pour si *désintéressés* que soient les buts qu'il poursuit (ou qu'il atteint, même sans les poursuivre), doit être profondément *intéressé* par sa tâche. Depuis La Rochefoucauld, on a joué sur le mot *intérêt*, sans guère le préciser, jusqu'à Dewey et James.

(5) Qu'il s'agisse de piquage, de découpage, de collage, de sciage, de constructions de sable, d'assemblages de toute sorte, et notamment de ceux qui sont obtenus à l'aide des outils qu'emploient les adultes (marteau, scie, poinçon, tourne-vis, fraiseuse, etc.), on constate universellement que les enfants s'adaptent très vite à ces activités, grâce auxquelles ils font l'apprentissage joyeux de leurs forces et de leur habileté. Le succès du manualisme a été tel qu'on ne se contente plus de donner aux enfants du papier ou du carton pour leurs découpages, mais aussi du bois, qui leur permet de réaliser des objets d'uti-



lité courante, ou encore des feuilles de zinc ou des lames de fer blanc avec lesquels ils construisent des ustensiles usuels. L'intérêt de ces méthodes, utilisées notamment à l'école des Épinettes, à Paris, dirigée jadis par M. Kula, et dans les ateliers-écoles de la Chambre de Commerce à Paris, est d'établir une liaison étroite entre l'enseignement du travail manuel et ceux de la géométrie, du dessin et du calcul. Sur la ferblanterie aux Épinettes, v. Ad. FERRIÈRE, *L'École Active*, p. 77. Il existe à Paris (8, rue de Liège), un Institut manualiste « pour l'encouragement rationnel du travail manuel ». Les enfants, à peine aidés et guidés, obtiennent des résultats surprenants.

### 130. MÉTHODES ACTIVES ET TRAVAIL MANUEL

(1) Ad. FERRIÈRE, *La liberté de l'enfant à l'école active*, nouv. éd., p. 12.

(2) Ad. FERRIÈRE, *L'École active*, 4<sup>e</sup> éd. (éd. Forum, Genève) pp. 55 à 59 et p. 60.

### 131. L'ENSEIGNEMENT ET LA VIE

#### *Les projections fixes*

(1) Bien qu'un usage abusif et maladroit les ait compromises aux yeux de certains maîtres, la cause des projections fixes est à peu près gagnée aujourd'hui pour l'enseignement des sciences naturelles, de la géographie, de l'histoire, et surtout pour l'étude des chefs-d'œuvre de la peinture, de la sculpture et de l'architecture.

#### *Le Cinéma*

(2) L'introduction efficace du cinéma dans toutes les écoles n'est plus guère qu'une question de crédit, réserve faite d'une préparation minimum des maîtres qui l'utilisent. On manque à cet égard d'indications officielles précises, qui feraient bénéficier ces derniers des multiples tâtonnements et expériences de ces dix dernières années. Sur cette question, voir l'excellent numéro spécial de *L'Éducation* de mars 1932. Plusieurs revues se sont spécialisées (la *Revue internationale du cinéma éducateur*, patronnée par la Société des Nations, etc.), ou bien lui consacrent des rubriques spéciales, comme *l'Imprimerie à l'École*. Comme application où le cinéma nous semble irremplaçable, grâce surtout à l'utilisation judicieuse de schémas animés, citons : les hypothèses géologiques sur la formation des terrains, la vie des animaux et des plantes, leur reproduction, leur culture ; les fonctions biologiques du corps humain — telles que la cir-

culution, la respiration, la digestion, etc. — Certains appareils (par ex. le Panoptic : v. *Imprim.* à l'*Éc.* de juin 1930, pp. 232-233) permettent des vues géantes d'insectes, de fleurs, de morceaux anatomiques, jouant ainsi le rôle de microscopes collectifs. Certains dispositifs rendent ainsi possible la vision d'animaux vivants, soit aériens, soit aquatiques. Ajoutons que le nombre d'écoles possédant un appareil de cinématographe est passé de 3.223 en 1925 à 4.263 en 1926, et à 4.990 en 1927 (Rapport de M. ROGER au minist. de l'Inst. publ., *Journ. off.* du 16 nov. 1930).

#### *Le phonographe*

(3) On a fondé trop d'espoir sur le phonographe : on a oublié, qu'une fois l'effet de surprise et de curiosité passé, on se lasse vite de cette reproduction, malgré tout imparfaite, de la voix humaine. La monotonie est la suite presque inévitable d'un tel enseignement purement auditif, inférieur même à l'enseignement *ex cathedra*, puisqu'aucune mimique ne l'accompagne et qu'il n'est susceptible d'aucune adaptation immédiate à la classe auquel il s'adresse. — Mais, pour accompagner et illustrer les paroles du maître, il rend des services appréciables. Par exemple, pour donner des échantillons de fables récitées correctement et surtout pour former le goût par des auditions musicales. Il existe une *Histoire de la musique* jusqu'à WAGNER, en 20 conférences, avec exemples au piano, par G. LANDORMY. L'œuvre de Wagner a été présentée sur disques par M. Ch. d'HOPITAL. Des morceaux de littérature étrangère ont été enregistrés, notamment plusieurs *Deutsche Lieder*, présentées par M. Pierre CLERC, à l'usage des élèves de l'enseignement secondaire (Didier et Privat, édit.). D'une manière générale les disques sont un excellent moyen de graver dans les jeunes mémoires mots et tournures étrangères. Plusieurs essais de « Cours » complets de langues ont été réalisés : un des plus ingénieux utilise, pour intéresser l'élève, des figurines humoristiques dont les légendes sont reproduites phonographiquement. Signalons une intéressante petite revue *Le Phonographe à l'École*, dirigée par M. ROYER, professeur à Saint-Amarin (Haut-Rhin), qui tient ses lecteurs au courant des meilleurs enregistrements.

#### *La T. S. F.*

(4) Comme le phonographe, la T. S. F. ne peut être utilisée qu'avec précautions et réserves ; les difficultés sont même accrues du fait de l'impossibilité fréquente d'adapter le sujet à l'auditoire. Cependant, des causeries courtes et vivantes

peuvent avoir leur utilité. En outre, la T. S. F. permet de radiodiffuser les journaux rédigés par les enfants : le Mexique en a fait l'expérience heureuse depuis 1929, et l'Uruguay depuis 1931. Les émissions du matin se font pendant les heures de classe (*Pour L'Ère nouv.*, janv. 1931, p. 20). Des relations folkloriques d'élèves belges ont été radiodiffusées tout récemment avec le concours du poste émetteur de Bruxelles. Des essais doivent être incessamment tentés en France (*Pour L'Ère nouv.*, juil. 1931). — V. numéro spécial de *L'Éducation* consacré à la Radiophonie, nov. 1931.

#### *La microscopie*

(6) Beaucoup d'écoles nouvelles mettent à la disposition des enfants, dès 8 ou 10 ans, des microscopes. Les révélations qu'on leur doit suscitent d'intenses curiosités : nous avons nous-mêmes expérimenté l'attrait extraordinaire exercé sur des enfants de 5 à 9 ans par la contemplation des substances familières ainsi présentées : pain, sucre, chocolat, lait, papier, sable, bois, feuille, sang, peau, poil, etc. — ainsi que les préparations anatomiques plus savantes que l'on trouve dans le commerce. Il existe, en outre, une utilisation scolaire du microscope sur laquelle on n'insiste guère, et qui pourrait être la source de toute une formation esthétique. C'est celle qui consiste à observer et à reproduire « les formes artistiques de la nature », ainsi que les nommait HAECKEL dans son ouvrage de 1899. Une loupe suffit souvent pour bénéficier de ces chefs-d'œuvre naturels du monde inorganique et organique : cristaux, coraux végétaux inférieurs, protistes, radiolaires, talamaphores, etc. René BINET a pu composer un ouvrage entier d'*Esquisses décoratives* (Libr. centr. des Beaux-Arts, Paris, s. d., 60 pl.) en les déduisant des formes publiées par Haeckel dans son livre de 1899 (Diatomées, Radiolaires, Spicules, Bryozoaires), ce qui n'est pas d'ailleurs le meilleur moyen d'en extraire toute la beauté — rien ne remplaçant l'observation directe. Sur toutes ces questions, voir les deux excellents articles de E. NICOLAS : L'observation microscopique et les arts du décor, ainsi que : Les révélations microscopiques, dans le n° 1 du *Bull. de la Soc. franç. de microscopie*, 1932, 3, boulevard Pasteur, Paris (15<sup>e</sup>). On trouvera, dans le premier article, l'indication de plusieurs ouvrages intéressants. V. aussi, de A. DESROIS, *La micrographie et l'enseignement de la botanique élémentaire* (*Enseign. publ.*, n° 34, p. 115).

#### *Les classes-promenades*

(6) Sur les classes-promenades, voir deux bons articles de

LAURIN (*Revue de l'Enseign. publ.* du 16-10-27, et de E. GLEY (*Manuel général*, 15-12-28 et 26-1-29).

*Le milieu géographique*

(7) On doit à Mabel BARKER un bon ouvrage sur *L'utilisation du milieu géographique* (Flammarion, 1931). Les deux aspects, théorique et pratique, du problème y sont bien mis en valeur. D'intéressants systèmes se trouvent également dans un article de M. DEBESSE, professeur d'École normale, sur « La géographie et l'Éducation moderne » (*Enseign. publ.*, avril, 1929). L'idée est ancienne : elle avait été bien mise en lumière dans le livre de E. DEMOLINS : *A quoi tient la supériorité des Anglo-Saxons* (Paris, 1898).

*L'enseignement ménager*

(8) L'enseignement ménager a pris un remarquable développement dans les écoles primaires de filles. Il comporte tout un ensemble de techniques familiales : raccommoder, faire un ourlet, coudre des boutons, garnir des bas, marquer des lettres, qui toutes se rattachent plus ou moins à l'exercice de l'instinct maternel, très vite éveillé chez la fillette. Ordre dans la maison, budget familial, cuisine, sont aussi abordés. Cf. B. MAURECOURT, L'école de demain, article paru dans *L'Ami du Peuple* du 26-3-31 (La vie universitaire). Cf. aussi sur le même sujet l'article de M. BOCQUILLON, directeur d'école à Paris (*L'Éducation*, déc. 1927) et celui de Ch. KULA (*ibid.*, janv. 1927). Voir également les intéressantes suggestions du *Manuel de pédagogie* de HUBERT et GOUHIER, § 129 : L'enseignement ménager. Signalons enfin qu'en novembre 1931 a commencé en Amérique un essai hardi consistant à confier à de petites filles des poupons qu'elles devront soigner. Elles devront élever « des bébés parfaits » en s'entraînant à être « des mères parfaites » (*V. Matin* du 28 nov. 1931). Un essai analogue est tenté au Lycée Fénélon, à Lille.

(9) CLAPARÈDE, *Éducation fonctionnelle*, pp. 81-86.

134. LA QUESTION DU MAÎTRE UNIQUE

(1) HUBERT et GOUHIER, *Manuel de pédagogie* (Delalain, édit., 1931), pp. 217-218.

135. LES FLANERIES FÉCONDES

(1) KANT, *Critique de la raison pure*. Théorie transcendantale des éléments, II<sup>e</sup> partie : Logique transcend., 1<sup>re</sup> Div. analyt. transc. — Liv. II : Analyt. des princ. — Chap. I : Du schématisme des concepts purs de l'entendement.

(2) « On n'est jamais seul avec soi, toujours en corvée mentale. Il y a trop à faire : on élague et on prend l'habitude de l'à peu près » (Réponse d'un bon élève rapportée par M. A. BALZ dans la *Rev. Univ.* d'avril 1930, p. 349).

(3) « Les meilleurs élèves d'une classe (n'ont pas) le temps de lire des ouvrages historiques. C'est ainsi que les lycéens auront entendu l'histoire de la Révolution française sans avoir ouvert MICHELET, MATHIEZ ou MADELIN. C'est la négation même de toute culture historique » (*Enquête sur le surmenage*, II, p. 635. Rapport de M. HUISMAN).

(4) Cf. en particulier : BINET, *Idées modernes sur les enfants*, pp. 259 à 261 ; la déposition de M. HERVIER (*Enquête sur le surmenage*, II, p. 632) ; l'article de M. Ch. DELVERT sur la surcharge des examens (*Rev. des Deux Mondes*, 1-5-30, p. 190) ; les rapports de M. PARODI à la Commission du Surmenage (*Bull. off. du synd. nat. des prof. de lycée*, numéro spécial, juil. 1930, pp. 1162 et 1210).

### 133. D'UN PRÉTENDU DANGER DE LA LIBERTÉ

(1) Voir la description que O'NEILL a donné lui-même de son expérience dans *La liberté de l'enfant à l'École active*, pp. 84 à 126.

(2) Pour éviter toute équivoque, A. FERRIÈRE propose de substituer au mot de liberté celui de *libération*. « La liberté en soi est un mythe, mais la libération est un acte. L'indépendance est un état négatif... Tandis que le mot « libération » est tout un programme. Il marque un point de départ, une orientation, peut-être un but, sinon une série infinie de buts hiérarchisés et toujours plus hauts. (La libération, c'est) la maîtrise des instincts et des tendances. Le moi supérieur s'élève du chaos à l'ordre, d'un chaos qu'il subit à un ordre qu'il instaure lui-même » (*La liberté de l'enfant à l'école active*, pp. 17 et 19). Cette substitution nous paraît très heureuse : elle concrétise la notion de liberté, en la faisant descendre, d'un empyrée métaphysique, dans l'âme des enfants.

(3) Ad. FERRIÈRE a bien mis en lumière la vertu éducative de la liberté dans sa Préface à *La liberté de l'enfant*, et au chapitre VIII de son *Progrès spirituel* : La libération de l'esprit. Sur les limites de la liberté, voir spécialement le rapport paru dans *Pour l'Ère nouvelle*, oct. 1932.



## 139. LA LIBERTÉ DANS LES MATERNELLES

(1) Mme P. KERGOMARD, citée par CHARRIER, *Pédagogie vécue à l'école des petits* (Nathan, édit.), p. 95.

(2) Mme BOSCHETTI-ALBERTI, *L'École sereine*, (*Pour l'Ère nouvelle*, déc. 1930, p. 259).

## 141. LA LIBERTÉ DANS LES ÉCOLES ACTIVES

(1) *La liberté de l'enfant à l'École active*. Recueil de monographies réunies par Ad. FERRIÈRE. Bruxelles, Lamertin, Paris, Fischbacher, 1928. Voici les dix rapports de cet ouvrage classique :

- I. — Liberté et libération, par A. FERRIÈRE.
- II. — La sécurité à l'École, par Mme M. BOSCHETTI-ALBERTI.
- III. — Une classe expérimentale à Rome, par Mme V. POGGIANO-LORENZETTO.
- IV. — Une école active en Angleterre, par E.-F. O'NEILL.
- V. — A l'école des « Pallas-Athéné », à Amersfoort, par M. J.-H. BOLT.
- VI. — A l'« Orphelinat rationaliste » de Forest-Bruxelles, par Mlle J. DESCHAMPS.
- VII. — A l'École de l'Ermitage à Bruxelles, par Mlle Amélie HAMAÏDE.
- VIII. — A la « Maison des Petits » de l'Institut J.-J. Rousseau, à Genève, par Mmes M. AUDEMARS et L. LAFENDEL.
- IX. — La Méthode de Winnetka, par M. CARLETON, W. WASHBURNE.
- X. — La « Project Method » aux États-Unis, d'après M. Ellsworth Collings, par M. Pierre BOVER.

## 143. ORIGINALITÉ ET INDIVIDUALITÉ

(1) SAINT THOMAS, *Summa contra gentiles*. Liv. II, chap. XLV. 3° *Quanto aliquid in pluribus est Deo simile, tanto perfectius ad ejus similitudinem accedit...* et 6° *Intellectus divinus... perfectius seipsum repraesentat, si plures universorum graduum creaturas producat, quam si in unum tantum produxisset*. — Mais il semble bien qu'il ne s'agisse que d'espèces ; cependant les individus ont aussi un certain rôle (inférieur) à jouer : 5° *Est ad perfectionem universi pertinens, non solum quod multa sint individua*, etc. — Par ailleurs saint Thomas reconnaît en plusieurs endroits que, malgré leur infériorité (métaphy-

sique ?), ce sont les individus, et non les espèces, qui sont connus, aimés, protégés par Dieu (*l. c.*, livre III, chap. LXXVI ; 2° *Habet Deus immediatam singularem cognitionem...* ; 3° *Iipse omnia singularia cognoscit* ; 4° *Singularium ordinatio (est) immediate per Providentiam divinam*, etc. (cf. note du § 23).

#### 144. MÉTHODES, OPTIONS ET ORIENTATION SCOLAIRE

(1) Circulaire de M. DE MONZIE sur l'Orientation des élèves, du 21 juin 1932, adressée à MM. les Recteurs.

#### 145. LES TESTS ET L'INDIVIDUALITÉ

(1) V. CLAPARÈDE, *Comment diagnostiquer les aptitudes*, chap. I, pp. 7 à 13.

(2) Pour les tests, v. Bibliographie à la fin de ce volume.

(3) C'est le cas des expérimentateurs qui veulent utiliser les tests ROSSOLIMO : il n'y a pas moins de 225 tests différents prévus pour le diagnostic individuel de Rossolimo. Trois heures environ sont nécessaires pour en faire l'application à un enfant normal. Mlle KOVARSKY, à qui nous devons les deux ouvrages de Rossolimo traduits en français : *Mesure des capacités psychiques chez les enfants* (Alcan, 1927), et *L'individualité de l'enfant* (Alcan, 1930) applique depuis 1925 la méthode de son maître au laboratoire de psychologie expérimentale de Montpellier, dirigé par M. Foucault. La méthode des « profils » date elle-même de 1911.

(4) Sur les tests d'aptitude, destinés à dégager la physiologie mentale individuelle, v. CLAPARÈDE, *Comm. diagn.*, chap. VI, pp. 215 à 296 et PIÉRON, *Le développ. ment.*, chap. IV.

(5) Sur les tests d'intelligence, v. PIÉRON, *Le développ. ment.*, chap. III. CLAPARÈDE, *loc. cit.*, chap. V : Le niveau mental (tests de développement, pp. 108-194).

#### 146. LE SENS DE L'INDIVIDUALITÉ

(1) A. FERRIÈRE, *L'École active*, 4<sup>e</sup> éd. (Forum, Genève), pp. 49-50.

(2) CELLERIER, *Esquisse d'une science pédagogique* (1909), p. 76. Il est vrai qu'au point de vue pratique, M. Cellerier tire de son principe des conclusions décevantes (cf. § 112 : La relativité et l'élève moyen). Il admet que le régime de l'enseignement collectif est un obstacle quasi insurmontable à l'indi-

vidualisation de l'enseignement. Mais les faits sont là pour répondre aujourd'hui à cette objection formulée il y a plus de vingt ans (en 1909) ; et c'est précisément la leçon qu'ils donnent aujourd'hui que nous avons essayé de dégager dans la IV<sup>e</sup> Partie de cet ouvrage.

## QUATRIÈME PARTIE

### 148. L'ÉDUCATION DES ANORMAUX

(1) BINET et SIMON distinguent quatre sortes d'anormaux : *l'idiot* qui ne peut communiquer verbalement ce qu'il sent ou pense ; *l'imbécile* qui ne peut écrire ses pensées ni comprendre ce qu'il lit ; *le débile mental* qui peut utiliser l'écriture et le langage, mais présente un retard scolaire de 2 ans (jusqu'à 9 ans) et de 3 ans (au-dessus de 9 ans) ; et le simple *arriéré*, soit sensoriel (qui s'éduque très vite) soit l'arriéré psychique, ou arriéré vrai (deux variétés : le docile et l'instable). Cf. BINET et SIMON, *Les Enfants Anormaux*, pp. 111-113.

(2) H. MOSSIER, *Rev. Péd.*, mai 1928 (pp. 321-342). Voir les déclarations de DECROLY, Congrès de la L.I.E.N. à Locarno (*Pour l'Ère nouvelle*, numéro spécial, juillet 1929, p. 213) ; le livre d'Alice DESCOEUDRES sur « L'éducation des enfants anormaux » (Del. et Nietslé, 1916), p. 10 et celui de BINET, *Idées modernes*, pp. 142, 147, etc. Tous sont d'accord pour reconnaître les services rendus aux éducateurs des normaux par les méthodes qui ont réussi aux anormaux. Cf. également l'article de Aug. BARTOS, direct. de l'Inst. Jedlicka à Prague : « Le principe d'activité dans l'éducation des infirmes (*Pour l'Ère nouvelle*, déc. 1930). Mme MONTESSORI a fait sur ce point des déclarations explicites : « Dès 1898, je me suis aussi vouée à l'instruction des « arriérés », et depuis cette époque, j'ai cru avoir l'intuition que ces méthodes n'avaient rien de *spécial* à l'instruction des idiots, mais qu'elles contenaient des principes d'une éducation *plus rationnelle* que celle employée aujourd'hui, puisque même une mentalité inférieure pouvait en être agrandie et développée. Cette intuition devint une idée fixe, dès que j'eus quitté l'école des « déficients »... (*Pédagogie scientifique*, I : La maison des enfants).

(3) Nous empruntons les citations qui suivent à l'article de MOSSIER cité à la note 2, pp. 327 à 353, *passim*.

(4) SICARD, *Théorie des signes, ou l'introduction à l'étude des langues*, où le sens des mots, au lieu d'être défini, est mis en action (1808), cité par H. MOSSIER, p. 332.

(5) *Idées modernes*, pp. 142, 150, 154.

(6) PHILIPPE et BONCOUR, *L'éducation des Anormaux*, principes d'éducation physique, intellectuelle, morale (Paris, Alcan, 1910).

(7) PHILIPPE et BONCOUR, *Les anomalies mentales chez les écoliers* (2<sup>e</sup> éd., Alcan, 1907, Préf., p. 1). Organisation d'écoles pour enfants mentalement anormaux (*Bulletin du Patr. Famil.*, sept. 1903). V. pp. 4, 5, 7, 17 et 207.

(8) A. DESCOEUDRES, *L'éducation des enfants anormaux*. Observations psychologiques et indications pratiques suivies d'un résumé des tests de BINET et SIMON (Del. et Niestlé, 1916).

(9) DECROLY et MONCHAMP, *L'initiation à l'activité intellectuelle et motrice par les jeux éducatifs* (Fischbacher, 1914).

(10) Dr H. WALLON, *Psychologie pathologique* (Alcan, 1926), pp. 4 et 5.

(11) *L'éducation des enfants anormaux*, pp. 53 et 54.

(12) Voici, à titre documentaire, la liste des établissements français où l'on s'occupe de l'enseignement des arriérés : Alger, école de garçons, rue Franklin ; Côtes-du-Nord, Chrèben près Plancoët (internat de garçons et filles) ; Gironde, Bordeaux : école Saint-Bruno (externat) ; Haute-Garonne, Toulouse école Lakanal ; Bouches-du-Rhône, Marseille : une classe annexée à l'école, 30, rue Nau ; Hérault, Montpellier : deux classes annexées à l'école Voltaire et à l'école Jules-Ferry ; Indre-et-Loire, Tours : école Mirabeau (externat) ; Loiret, Fleury-les-Aubrais (internat garçons et filles) ; Puy-de-Dôme, institut départemental des sourds-muets : les Gravouses ; Rhône, Villeurbanne (internat garçons et filles) ; Sarthe, Le Mans : une classe de garçons, une classe de filles ; Seine, Asnières : section de perfectionnement annexée à l'institut départemental de sourds-muets ; Paris : sept classes annexées à différentes écoles ; Levallois : deux classes ; Seine-Inférieure, Yvetot : établissement départemental (internat garçons et filles) ; Seine-et-Oise, Gargan-Livry : institut médico-pédagogique Marie-Thérèse ; Vienne, Poitiers : école autonome de garçons ; Bas-Rhin, Strasbourg : huit écoles ; Haut-Rhin, Colmar : une école ; Mulhouse : une école ; Moselle, Metz : une école (*Journal officiel*, 25 déc. 1931). [Déb. parlam. Chambre, p. 4896.]

#### 149. LES COOPÉRATIVES SCOLAIRES

(1) *Pour l'Ère nouvelle*, déc. 1929, article de Mlle FLAYOL, p. 291.



(2) *Ibid.*, p. 290.

(3) On voit fréquemment les grands élèves, dans l'enseignement secondaire, former des cagnottes dont le produit atteint dans l'année plusieurs centaines de francs, qui sont gaspillées assez sottement après l'examen.

(4) Les abus qu'en firent souvent les candidats aux grandes écoles obligèrent plusieurs fois le ministre de l'Instruction publique à intervenir. Mais n'eut-il pas mieux valu canaliser que refouler ?... Insignes, calots galonnés, règlements, rites, cahiers d'amendes, système des charges, etc., renaissent d'eux-mêmes après une courte disparition.

(5) F. CATTIER, *Les Coopératives scolaires* (Presses Universitaires, pp. 6-7).

(6) « Ce serait une erreur de présenter aux enfants la Coopération comme une activité sérieuse, propice à la formation morale. On oublierait ainsi que « nos enfants sont des enfants, et qu'ils ne sont ni des hommes, ni des producteurs. Ils sont des écoliers qui, pour l'instant, aiment à jouer... Que l'enfant joue donc à la coopération » (CATTIER, *op cit.*, Conclusion, p. 38).

(7) CATTIER, *op. cit.*, p. 6 : « Le but et le résultat des coopératives... c'est de grouper des individus et de coordonner leurs efforts. »

(8) CATTIER, *loc. cit.* et pp. 34 et 35. PROFIT : La Coopération à l'école primaire (Delagrave).

(9) *Ibid.*, p. 2.

(10) « Certains inspecteurs les recommandent, d'autres les laissent former, d'autres les ignorent. Le ministère, après les avoir vivement admirées avec M. Paul Lapie, semble aujourd'hui plus hésitant. » (Mlle FLAYOL, *art. cit.*, *Pour l'Ère nouvelle*, décembre 1929, p. 289).

(11) *Revue pédagogique*, octobre 1926, p. 245.

(12) Voici la progression du nombre des Coopératives scolaires depuis les cinq dernières années : 1924-25 : 3.034 ; 1925-26 : 4.444 ; 1926-27 : 6.381 ; 1927-28 : 6.636 ; 1928-29 : 7.439.

## 150. LE TRAVAIL PAR ÉQUIPES

(1) Roger COUSINET, inspecteur de l'enseign. prim., Expérience de travail libre par groupes (*Pour l'Ère nouvelle*, juillet-août 1929, p. 170). V. sa brochure sur la « Méthode de travail libre par groupes » (éd. de la *Nouvelle Éducation*).

(2) DECROLY, *La liberté et l'éducation*. Numéro spécial de Pour l'Ens. nouv. consacré au Congrès de Locarno, p. 193.

(3) Paris, 26-30 mai 1929. Cf. *Nouvelle Éducation*, juin et juillet 1929.

(4) M. DOTTRENS a consigné ses observations, très favorables, dans un article de *L'Éducateur de Lausanne* (24 août 1929).

(5) *Pratique de l'école active*, p. 148.

(6) Numéro de juillet-août 1929, pp. 151 à 160.

(7) Certains partisans de l'Éducation nouvelle considèrent cette dernière condition comme tyrannique : certains rêveraient d'une liberté absolue. Cependant n'est-il pas utile de proposer certains centres d'intérêt pour aiguiller et aiguillonner les jeunes esprits ?

(8) J. BÉZARD, *La pensée captive* (Vuibert, 1930), p. 39.

(9) Signalons ici, comme analogues à celle que nous venons de décrire, la méthode préconisée par M. CHAFFURIN pour l'enseignement des langues (*L'enseignement par le jeu*, p. vi), l'introduction des cadres du louvetisme en classe (*Le Chef*, organe des Chefs Scouts de France, 15 nov. 1928) et en général, le système des Patrouilles, pivot du Scoutisme (Cf. BOUCHET. Le Scoutisme et l'Individualité, chap. II : L'aide du milieu et § 29 : Le Scoutisme et l'École, Alcan, 1933).

#### 151. L'IMPRIMERIE A L'ÉCOLE

(1) Les plus connus en langue française sont : *La Gerbe* (FREINET, à Saint-Paul, Alpes-Maritimes) et *Le Courrier de l'école* (DECROLY, en Belgique). Mais il en existe une multitude d'autres, plus ou moins permanents et réguliers.

(2) C. FREINET, *L'imprimerie à l'école* (Ferrari, Boulogne), pp. 8, 18-20, 25.

(3) Article de FREINET sur : L'imprimerie à l'école (*Pour l'Ère nouvelle*, juillet-août 1929, pp. 165-167). M. BÉZARD, par d'autres moyens, obtient aussi cet appétit de lecture chez ses élèves (*La pensée captive*, pp. 40-41, etc.). On sait que M. Freynet est l'auteur du livre *Plus de manuels scolaires* (impr. Saint-Paul) ; son but est de les remplacer par des ouvrages vivants et adaptés aux jeunes esprits, et, autant que possible, fait par eux.

(4) *Ibid.*, p. 166. L'initiative de M. FREINET a suscité des admirateurs et des imitateurs. Cf. les extraits de lettres publiées

dans le livre déjà cité de M. Freinet, pp. 57 à 62, notamment celles de MM. F. CATTIER, R. COUSINET, Ad. FERRIÈRE, de Mme HAMAÏDE etc. On trouvera, p. 2, la liste des écoles utilisant le procédé Freinet et, dans différents numéros de la revue *L'Imprimerie à l'école*, les listes d'adhésions nouvelles. Cf. *Pour l'Ère nouv.*, déc. 1930, pp. 265, 266, 267.

## 152. LE SYSTÈME MONTESSORI

(1) Mme MONTESSORI, *Pédagogie scientifique*, I : La Maison des enfants. Préface. L'œuvre de Seguin a été réimprimée avec d'autres rapports et mémoires, en 1931, sous le titre : *L'Éducation physiologique* (Flammarion, édit.).

(2) En ce qui concerne le système MONTESSORI, on peut en trouver, soit une description détaillée dans les deux gros volumes de sa *Pédagogie scientifique* (Larousse), soit un bon résumé dans le livre si pénétrant que CHARRIER a consacré à *La pédagogie vécue à l'école des petits* (Nathan, édit., 1929). Exercices de la vie pratique (activités ménagères, ordre, propreté, politesse, etc.) ; gymnastique ; observation de la vie des plantes et des animaux ; apprentissage de l'écriture, puis de la lecture, etc. Les résultats incontestables obtenus en Italie et en Hollande notamment, sont dus surtout à ces derniers procédés. Le célèbre « Matériel » tend aujourd'hui après quelques échecs inattendus, mais prévisibles, à être utilisé surtout « pour obtenir certaines habitudes et une certaine dextérité ». On pourra consulter sur ce point l'article critique bien documenté de C. Philippi VAN REESEMA sur : Les précurseurs de Mme Montessori (*Pour l'Ère nouv.*, numéro spéc. s. l'Éduc. nouv. en Italie, nov. 1926, p. 175). Citons seulement ce passage caractéristique : en présence des échecs subis par plusieurs des maitresses qui comptaient uniquement sur le matériel pour que l'ordre et le travail s'établissent spontanément, « Mme Montessori se trouva devant l'alternative suivante : celle de maintenir les principes originels, c'est-à-dire de rechercher les lois biologiques et psychiques qui régissent le développement de l'enfant, et les moyens et les occupations capables de le cultiver et d'éveiller son activité individuelle. Elle aurait été amenée alors à constater une diversité dans les talents, dans le goût du travail et du rythme, dans l'intérêt, le mode d'expression et le tempérament. En d'autres termes, elle aurait été placée en face de la question des types, question qu'elle ignore complètement dans sa méthode, alors qu'il lui aurait été possible d'en tenir compte. La seconde voie consistait à entraîner progressivement

les enfants à utiliser son matériel selon sa méthode, et à obtenir ainsi certaines habitudes et une certaine dextérité. Elle choisit cette deuxième voie et s'y enfonça toujours davantage ». Cette décision était conforme aux préjugés autoritaires de son maître Seguin : mais la psychologue avait ici cédé le pas à la théoricienne.

#### 153. LE SYSTÈME DECROLY

(1) Mlle Amélie HAMAÏDE, directrice de l'École « Pour la vie, par la vie » : *La méthode Decroly*, ill. de 57 pl. hors-texte en noir et en coul. et de nx. dess. Préf. du Dr Ed. CLAPARÈDE, professeur à l'Un. de Genève, 2<sup>e</sup> éd. rev. et augm. (Delachaux et Niestlé, Neuchâtel et Paris, 1927).

#### 154. LE SYSTÈME DE WINNETKA

(1) *L'École nouvelle* (Bull. du groupe du Nord des amis de l'Éc. nouv., oct.-déc. 1931, n° 8). Art. de WASHBURNE sur sa méthode, pp. 5 à 18.

(2) Carleton W. WASHBURNE, *La méthode de Winnetka* (*La lib. de l'enf. à l'Éc. active*, pp. 204 à 211).

#### 155. LE PLAN DALTON

(1) A. GUISEN, *Le plan Dalton pour l'individualisation de l'enseignement*, préf. de T. JONCKHEERE (Lebègue, Bruxelles, 1930), pp. 115-116. Sauf indication contraire, nous empruntons à ce livre la plupart des détails qui vont suivre. Voir en particulier, chap. II et III.

(2) *Loc. cit.*, p. 20.

(3) (Le plan Dalton) « excite l'intérêt et même l'enthousiasme dans le monde anglo-saxon, et les écoles... s'applaudissent en général des résultats » (M. GARDE, le plan Dalton, *Rev. péd.* de nov. 1923, p. 333).

(4) *Ibid.*, pp. 336 à 347, *passim* (Visite à la Central School de Cambridge).

(5) Voir *Bulletin international des féd. nat. dupers onnel de l'enseignement secondaire public*, n° 14, nov. 1925, pp. 59-64.

(6) A. GUISEN, *loc. cit.*, pp. 108-109, 111-114 et 114-115.

L'inventrice du Plan Dalton est Mme MONTESSORI, qui avait chargé Miss PARKHURST d'organiser une école selon ses principes. Ceux-ci furent bien compris et appliqués, mais à l'usage de programmes *a priori*. On fournissait aux enfants un excellent

instrument pour acquérir des connaissances, non pour se cultiver eux-mêmes.

(7) Cf. notamment, *La Pratique de l'École Active*, p. 23, où il est question du « trop fameux plan de Dalton (qui conserve) les vieux manuels, les vieilles méthodes verbales et mémorisatrices, les vieux programmes, bref tous les vieux errements, auxquels vient s'ajouter — circonstance aggravante — la carence de tout enseignement collectif... Je considère cette pratique comme un danger public »... Cf. du même auteur, *L'École active*, p. 180.

(8) Cf. notre compte rendu au Congrès de la Ligue intern. pour l'Éduc. nouv. (Nice, août 1932). Ce rapport a paru dans la revue d'enseignement philosophique *Méthode*, suivi de quelques remarques faites par M. BÉNEZÉ, et d'éclaircissements ajoutés par nous, notamment sur l'adaptation de la méthode aux classes nombreuses. (Cf. Un essai d'individualisation dans une classe de philosophie, *Méthode*, 71, boulevard de la République, Versailles, nov. 1932, n° 3). L'adoption du plan est possible pour la plupart des disciplines, adaptable à toutes les classes, source d'intérêt pour les élèves — et pour le maître. Nous l'avons expérimenté dans deux classes de 12 et 24 élèves avec un égal succès de 1931 à 1933. (V. quelques détails sur ces essais, *infra* : note 1 du § 184), — et *Pour l'Ère nouv.* avril 1933).

#### 156. LE SCOUTISME

(1) La fondation du Scoutisme remonte au premier camp scout organisé par un ancien officier de l'armée britannique Baden-Powell, dans l'île de Brownsea, avec trente garçons, en 1908. Ces 30 garçons sont aujourd'hui passés à trois millions, et Baden-Powell, lord d'Angleterre, est considéré comme le directeur moral de l'Instruction publique en Grande-Bretagne.

(2) « Si vous ne développez que le corps, vous ferez un magnifique animal : c'est de l'élevage et non de l'instruction. Si vous ne vous occupez que de meubler le cerveau, vous risquez de produire un esprit faux et dangereux. Si vous prétendez ne vous adresser qu'à l'âme, les trois quarts du temps les garçons ne viendront pas à vous. Une éducation vraiment scientifique doit donc s'adresser à la fois à l'âme, à l'esprit, et au corps... » (H. G. ELWES).

(3) BADEN-POWELL, *Le guide du chef éclaireur* (Delachaux et Niestlé), pp. 11, 13, 41, etc...



(4) Pour l'Angleterre, nous résumons les renseignements contenus dans le livre du Père Jacques SEVIN, secrét. de l'Off. intern. des Scouts cathol. ; *Le Scoutisme*, préf. de G. GOYAU (Spes, 1930) dont la partie documentaire est étayée par 8 années d'observations en Angleterre, Belgique et France (Préf. p. ix). On trouvera, chap. XIV d'abondantes références de journaux et revues anglaises sur l'influence pédagogique du Scoutisme.

(5) BADEN-POWELL, *Le guide du chef*, p. 102.

(6) P. J. SEVIN, *loc. cit.*, p. 189.

(7) *Ibid.*, pp. 191 à 193.

(8) Voir l'article (non signé) paru dans *Le Chef* (Scout de France) du 15 nov. 1928 sur « les méthodes du Louvetisme en classe », pp. 419 à 428.

(9) Cité par P.-J. SEVIN, p. 243.

(10) Circulaire aux Recteurs, du 14 décembre 1918, pour engager le personnel enseignant « à prêter son concours actif à l'association des Éclaireurs de France ». Nous citons d'après la brochure de O. FORSANT, inspecteur honoraire de l'enseignement : *Aux Universitaires*, éditée par la Fédération des Éclaireurs, 8, rue Bossuet, et où se trouvent réunies plusieurs appréciations favorables de directeurs d'institutions.

(11) Circulaire du 20 septembre 1928.

(12) Polycopie du discours, envoyée aux chefs d'établissements des trois enseignements. On trouvera une bonne mise au point de la question de l'influence du Scoutisme sur la vie scolaire dans l'article de Michel LE BOURDELIÈS (*L'Éducation*, de janvier 1926). Le Scoutisme et l'École, pp. 235-237. Voir par exemple, I : A) Le scoutisme est un adjuvant précieux pour l'enseignement ; C) Les méthodes vivantes du scoutisme et II : Les éducateurs ont intérêt à devenir chefs éclaireurs. — Cf. notre ouvrage sur le Scoutisme, § 29.

(13) Elle a été publiée dans la *Revue de l'Université* de Lyon et tirée à part, à la Fédération des Éclaireurs de France, sous le titre : *Les Éclaireurs de France et leurs chefs*.

(14) *Aux Universitaires*, *loc. cit.*, p. 8.

#### 158. LA « SUPERSTITION LIBÉRALE »

(1) L'expression est de G. LOMBARDO-RADICE, à qui nous empruntons les citations qui suivent (V. son article dans *Pour l'Ère nouvelle*, sept.-oct. 1927, La liberté véritable et la fausse liberté en éducation, pp. 181 à 183).

## 160. L'EXCLUSIVISME DE LA SPONTANÉITÉ

(1) Voir la conférence de FERRIÈRE sur l'École Active au Congrès de Bèograd (*Bull. intern.*, nov. 1925, p. 74).

## 161. LA CHASSE AUX IMAGES

(1) BAUCOMONT, *Le sens figuré chez l'enfant* (*Ens. publ.*, déc. 1927, p. 455).

## 162. LES EXCÈS DU MANUALISME EN FRANCE

(1) Il existe une revue *L'E. P. S. professionnelle française*, qui se donne comme *L'organe des défenseurs de l'E. P. S., et de préservation contre l'asservissement par le manualisme* (8, rue Delcambre, Douai, Nord).

(2) A. FERRIÈRE, *L'École Active*, pp. 62 et 70.

(3) Le travail manuel scolaire, paru dans *L'Enseignement Public* de juillet 1927. V. pp. 40-45 *passim*.

## 163. LE PRIMAT DE LA PRATIQUE A GARY

(1) V. l'art. de Mlle Jadwiga ABRAMSON sur L'organisation de l'enseignement collectif, le système de GARY (*Rev. Péd.*, déc. 1925, pp. 424 à 438 *passim*).

## 164. LA « FAILLITE » DE L'ENSEIGNEMENT PAR L'ASPECT

(1) Parue dans *L'Ens. Pub.* de mai 1926 sous le titre : Brèves études de Psych. pédag. L'attention spontanée et la sensation : application à la leçon de choses.

## 165. L'ERREUR DES « CLASSES-PROMENADES »

(1) E. GLAY, *Manuel général*, 15 déc. 1928 et 26 janv. 1929. Cf. l'article de LAURIN (*Rev. de l'enseign.* du 16 oct. 1927).

## 166. L'ÉGOCENTRISME DANS LES « CENTRES D'INTÉRÊT »

(1) V. le livre déjà cité de M. DOTTRENS sur l'Éducation nouvelle en Autriche. (Préf. de P. Bovet, Delach. et Niestlé éd.).

(2) *Manuel général*, 26-2-1929, p. 372.

Les dangers d'égocentrisme dans les « centres d'intérêt » ont rendu Ad. FERRIÈRE sévère à l'égard de cette méthode : « Il est rarissime que le pédagogue soit assez avisé pour tâter les élèves et choisir à brûle-pourpoint ce qui les intéressera précisément le plus à ce moment-là... Mme MONTESSORI,

Mme BOSCHETTI-ALBERTI et bien d'autres pédagogues de réelle valeur ont horreur des centres d'intérêt. Qu'est-ce à dire ? Faut-il condamner cette méthode ? Il y aurait lieu de faire intervenir ici la notion de cadre, d'atmosphère... Là où l'ambiance est bonne, où des habitudes de travail individuelles ont été prises, il n'y a pas lieu de chercher, et moins encore de proposer ou d'imposer un centre d'intérêt. Le désir de passer du connu à l'inconnu, de savoir où se documenter pour explorer cet inconnu, suffit largement. Par coïncidence ou par imitation, certains élèves se joignent à ceux qui marquent une orientation déterminée. Pour tous, l'obligation de quitter la voie qu'ils ont choisie, pour adopter celle d'autrui, apparaît comme une gêne momentanée ; c'est au pédagogue à entrer dans tel ou tel cercles d'idées qui se déroule devant lui ; et encore, ajouterai-je avec un brin d'humour, seulement si on l'y invite. » (Lettre de Ad. Ferrière à l'auteur.)

167. LES FAUSSES « CLASSES ACTIVES »

(1) *Rev. pédagog.*, déc. 1925, pp. 160-161.

(2) Ad. FERRIÈRE, *La Pratique de l'École active*, p. 23.

168. LE MATÉRIEL MONTESSORI

(1) Ad. FERRIÈRE, *La pratique de l'École active*, p. 24.

169. LA DÉCEPTION DES ANORMAUX

(1) La conférence a paru dans le *Bull. de la Soc. A. Binet*, déc. 1929, janv. 1930. Voir le compte rendu dans *L'Éducation* de juin 1931, p. 38.

(2) MONTESSORI, I, 64. Cf. *supra* § 20 : Les vertus de la méthode d'après HELVÉTIUS.

## CINQUIÈME PARTIE

### 170. UNE VASTE EXPÉRIENCE PÉDAGOGIQUE EN COURS

(1) « Les essais de synthèse actuels, ceux de E.-F. O'NEILL, ceux de G. KERSCHENSTEINE, ceux même du D<sup>r</sup> O. DECROLY, les miens et bien d'autres, ne sont que des tentatives que j'appellerai préscientifiques ». (A. FERRIÈRE, *La Pratique de l'École active*, chap. I).

(2) « Praticien, celui qui vous parle croit bien l'être. S'il a voulu de la théorie..., il peut attester que cette théorie, chez lui, est née de la pratique... et que les règles pédagogiques qu'il a pu lui arriver de proposer sont le résumé d'expériences s'étendant sur bien des années (Déclaration de A. FERRIÈRE à la II<sup>e</sup> Assemblée de la Nouvelle Éducation, Paris, 1923. Revue de *la Nouv. Éduc.*, p. 7). Cf. la préface au livre de Ferrière sur « Une École nouvelle en Belgique », p. 7 : « L'École Nouvelle est un laboratoire de pédagogie pratique... »

### 171. L'ÉDUCATION NOUVELLE ET LE B. I. E. N.

(1) Sur le mouvement des Écoles nouvelles, voir le livre de FERRIÈRE : *L'École Active*. En ce qui concerne la Suisse, voir pp. 159-166 ; l'Italie, pp. 166-172 ; la France, pp. 172-177 ; l'Angleterre, pp. 177-184 ; l'Allemagne, pp. 184-194 ; l'Autriche, pp. 195-201 ; les États-Unis, pp. 201-204. Cf. la préf. de MM. MEYHOFFER et GÜNNING au livre du même auteur : *La pratique de l'École active*, pp. 10 et 50 (2<sup>e</sup> éd.). On trouvera un bon aperçu historique dans *La Psychologie de l'enfant* de CLAPARÈDE (7<sup>e</sup> éd., 1916), chap. I, pp. 41 à 96, et une bibliographie détaillée pp. 97 à 100.

(2) Nous ne pouvons ici que mentionner l'impulsion vigoureuse donnée aux méthodes d'Éducation nouvelle par l'INSTITUT JEAN-JACQUES ROUSSEAU, de Genève : fondé par CLAPARÈDE, et dirigé depuis son origine par P. BOVET, il est devenu aujourd'hui une pépinière de pédagogues rompus à la théorie et à la pratique des nouvelles méthodes. Cet Institut synthétise littéralement l'effort pédagogique contemporain, et peut être

considéré comme « le centre, en Europe, du mouvement en faveur de l'École active ». M. Bovet vient de faire paraître un ouvrage qui est une mine de documents sur l'activité pédagogique de son Institut : *Vingt ans de vie* (Delachaux et Niestlé, 1932).

(3) V. la Préface de Ad. FERRIÈRE au livre de FARIA DE VASCONCELLOS sur *Une École nouvelle en Belgique* (éd. Delachaux et Niestlé, Neuchâtel, 1915), pp. 8 à 17. Voir aussi le numéro de *Pour l'Ère nouvelle* consacré aux Écoles nouvelles à la campagne (avril 1925). Voici la simple énumération de ces trente caractères : 1. L'E. N. est un laboratoire de pédagogie pratique ; 2 et 3. Un internat situé à la campagne divisant les élèves en groupes de 10 à 15 ; 5. Coéducation ; 6. Travaux libres ; 9. Gymnastique Hébert ; 10. Voyages et campements ; 11. Culture du jugement ; 12. Spécialisation spontanée, puis professionnelle ; 13. Enseignement expérimental ; 14. Activité libre de l'enfant ; 15. Culture de ses intérêts spontanés, variables avec l'âge ; 16. Travail par groupes ; 17. Coordination en commun des documents particuliers ; 18. Pas de classe l'après-midi ; 19 et 20. Limitation des branches d'étude par jour, par mois ou par trimestre. Organisation de cours permettant l'établissement d'horaires individuels ; 21. Auto-formation morale ; 22. Élections de chefs par les élèves ; 23. Système des charges sociales ; 24 et 25. Récompenses et punitions éducatives ; 26. Auto-émulation ; 27. L'école milieu de beauté (Ellen KEY) ; 28. Musique et chants ; 29 et 30. Éducation morale par des récits, et des réflexions personnelles.

L'école d'Abbotsholm (Ang) réalise 22 points sur 30, celle de Bedales 25, l'école française des Roches, 17. Les écoles Lietz 22, et celle de l'Odenwald (all.) l'intégralité des 30 conditions (Cf. *Pour l'Ère nouvelle*, numéro d'avril 1925, pp. 3 et 4).

(4) En 1921 à Calais ; en 1923 à Montreux ; en 1925 à Heidelberg ; en 1927 à Locarno ; en 1929 à Elseneur ; en 1932 à Nice.

(5) Cf. l'article de G. LAPIERRE (*École libératrice* du 26 octobre 1930). Le Congrès d'Elseneur a donné une impression de « grandiose », mais aussi de « disparate ».

(6) Voici la liste actuelle de ces revues :

ARGENTINE : *Nueva Era*, Patagones 883, Buenos-Aires. — ANGLETERRE et ÉCOSSE : *The New Era*, 29, Tavistock Square, Londres. — BELGIQUE : *Vers l'École active*, Ceroux-Mousty. —



BULGARIE : *Svobodno Vaspitanie*, 13, rue Batchokiro, Sofia. -- DANEMARK : *Den Frie Skole*, 14, Rosengaarden, Copenhague. -- ESPAGNE : *Revista de Pedagogia*, 31, Miguel-Angel, Madrid VI. -- HONGRIE : *A Jovo Utjain*, 44, Tigris Utca, Budapest. -- ITALIE : *L'Educazione Nazionale*, Via Ruffini, 2a, Rome 149. -- PARAGUAY : *La Nueva Enseñanza*, Colegio Internacional, Asunción. -- PORTUGAL : *A Escola Primaria*, Avenida da Liberdade, 65, Lisboa. -- ROUMANIE : *Pentru Inima Copiilor*, Strada Manu Banta, 79, Bucarest. -- SUÈDE : *Pedagogiska Spörsmal*, Eriksbergsgatan, 15, Stockholm. -- TCHÉCOSLOVAQUIE : *Nove Skoly*, Troja 181, Prague. -- TURQUIE : *Fikirler*, International College, Smyrne. -- URUGUAY : *Escuela Activa*, Calle Charrua 1810, Montevideo. -- U. S. A. : *Progressive Education*, 716, Jackson Place, Washington D. C. -- YOU-GOSLAVIE : *Radna Skola*, Stevana Stremca, 5, Belgrade.

(7) La section française, qui a pris le nom de Groupe français d'Education Nouvelle, a été fondée la même année : *président d'honneur* : M. Paul LANGEVIN ; *président* : M. FAUCONNET ; *vices-présidents* : MM. BERTIER, Dr PIÉRON, Dr WALLON ; *secrétaire générale* : Mlle E. FLAYOL, directrice honoraire d'École normale. Le groupe français d'Éducation nouvelle a un bureau dans les locaux du Musée pédagogique, 41, rue Gay-Lussac, Paris (5<sup>e</sup>). Il édite la revue *Pour l'Ère nouvelle*, fondée en 1922 par Ad. FERRIÈRE.

## 172. LES ÉCOLES NOUVELLES A L'ÉTRANGER

(1) DESCHAMPS Alexandre, Une expérience d'auto-éducation (*Pour l'Ère nouvelle*, juin 1928, p. 217). Cf. *ibid.*, avril 1925, p. 22.

(2) Le directeur de l'école de Binges, M. FARIA DE VASCONCELLOS lui a consacré un important travail, préfacé par M. Ad. FERRIÈRE *Une école nouvelle en Belgique* (Delachaux et Niestlé, 1915), cf. p. 239.

(3) *Une école nouvelle en Belgique*, p. 239.

(4) Paru dans le livre de Ad. FERRIÈRE, *La liberté de l'enfant à l'École active* (Lamartin, Bruxelles, 1928), pp. 161 à 171.

(5) Rapp. de C. W. WASHBURNE (*La lib. de l'enf. à l'Éc. act.*, p. 122).

(6) Récit de O'NEILL sur son expérience (*La lib. de l'enf. à l'Éc. act.*, pp. 86 à 120). Cf. le rapport de Peter PETERSEN

au V<sup>e</sup> Congrès intern. de morale. *Rapports et comptes rendus*, Alcan, 1930, pp. 113-115 et 121-125.

(7) Mme M.-L. CAZAMIAN (*L'École nouvelle*. Bulletin du groupe du Nord des Amis de l'École nouvelle), mars-avril 1930, pp. 38-43.

(8) Manifeste américain, cité par WASHBURNE (*Lib. de l'enf. à l'Éc. act.*, p. 211).

(9) Sur le Yearbook, v. *infra* Bibliographie.

(10) *La pratique de l'École active*, pp. 70 et 71. L'école de Bex a fait l'objet d'un rapport à la II<sup>e</sup> assemblée de la Nouvelle Éducation (mai 1923).

(11) Notamment dans *L'École active*, 4<sup>e</sup> éd. 1930 (Delach. et Niestlé), et *Trois pionniers de l'Éducation nouvelle* (Flammarion), 1931.

(12) Citons en particulier celui de R. DOTRENS sur *L'Éducation nouvelle en Autriche* (Del. et Niestlé, 1927), le livre de LOMBARDO-RADICE sur les *Petits Fabre de Portomaggiore* (id.) et celui de John DEWEY sur *Les écoles de demain* (trad. de l'anglais par R. DUTHIL (Flammarion, 1931) ; ce dernier est un *compendium* des essais divers tentés aux États-Unis dans le domaine de l'Éducation nouvelle (Voir, sur la leçon des faits, pp. 35, 62 à 64, 87, 179, etc.).

(13). Ad FERRIÈRE, *Prat. de l'Éc. act.*, 2<sup>e</sup> éd., p. 129. V. également les trois articles de *Pour l'Ère nouvelle* de déc. 1930 : Un épisode de course scolaire (pp. 260-262) ; Un hommage belge à l'école sereine (pp. 262) et *L'École sereine* (pp. 258-260). D'autres articles de Mme BOSCHETTI-ALBERTI ont également parus dans la même revue. Cf. de cet auteur : *L'École sereine d'Agno* (Société générale d'imprimerie, Genève, 1929).

### 173. LES ÉCOLES NOUVELLES EN FRANCE

(1) Sur le *Système éducatif français* de Mlle Louise MULOT. V. *Précis*, par M. Dominique VENTO, 1931 (chez l'auteur, 5, Bd. Richard-Lenoir, Paris (11<sup>e</sup>). La méthode rythmique elle-même a été inventée par Jacques Dalcroze. Il existe à Paris plusieurs cours organisés pour l'enseignement de la musique d'après cette méthode, et pour favoriser les improvisations plastiques chez l'enfant (qui sont à la base des enseignements de l'Institut manuel et oral dirigé par Mlle Georget). C'est en somme l'application des théories linguistiques du P. JOUSSE, qui fait du geste l'essence du mot et de la pensée.

(2) Cf. le livre de E. DEMOLINS, *L'École nouvelle* (1899) et *A quoi tient la supériorité des Anglo-Saxons?* (1898); le rapport de M. BERTIER à la première Association de la Nouvelle Éducation (Versailles, 6 juin 1921) et le résumé de sa communication au V<sup>e</sup> Congrès international d'Éduc. nouv. (Paru dans les *Documents de la vie intellectuelle*, 20 déc. 1930 pp 477. et 478.)

(3) Cf. Jean JAOUEN, *La formation sociale dans l'enseignement secondaire* (éd. du Cerf, 1931, pp. 54 à 56, *passim*).

#### 174. LES MATERNELLES

(1) La transformation des Maternelles, au début du siècle, a été favorisé par diverses mesures officielles. On en trouvera le texte et le commentaire dans le livre de M. CHARRIER (*Pédagogie vécue à l'école des petits*, Nathan, édit.), auquel nous empruntons l'essentiel de ce qui suit.

(2) Elle est loin d'être partout possible, la pénurie de matériel, et surtout le nombre des enfants s'y oppose. M. l'inspecteur général PARODI a signalé une tendance fâcheuse « à transformer les jardins d'enfants en véritables études surveillées » (Rapport sur le surmenage, *Bulletin cité*, II, p. 1212) et Mme BARDOT remarque qu'en 1929 « le travail individuel à l'école maternelle est exceptionnel, car plus de 25 enfants par classe le rend impossible » (*Pour l'Ère nouvelle*, juillet-août 1929, p. 174) : « Il ne nous reste guère à Paris, qu'une quinzaine d'installations MONTESSORI qui fonctionnent normalement, la plupart de façon excellente », et auxquelles il faut ajouter un nombre égal d'écoles où règne le travail libre et joyeux, sans matériel spécial. Mais cela fait 30 écoles sur 318... et, en province, la proportion doit être sensiblement la même (*id.*). — Cependant, il ne faut pas confondre matériel Montessori et classe active. D'après Mme Alice COIRAULT, inspectrice générale des écoles maternelles, il n'est ni possible, ni souhaitable « que les quatorze mille classes maternelles recevant les enfants de 2 à 6 ou 7 ans se modèlent sur le même standard » (*Pour l'Ère nouv.*, déc. 1932, p. 321).

(3) Le 28 avril 1848, un décret ministériel leur avait attribué ce nom. Mais en 1856, un décret impérial avait rendu l'appellation primitive de salles d'asile : curieuse répercussion des régimes politiques sur les institutions scolaires.

(4) Plusieurs œuvres de M. LÉON FRAPIÉ, et notamment, *Dernières scènes de la Maternelle*, montrent quel changement

total pouvait résulter, pour les tout-petits, de passer de l'autorité d'une femme de service ordinaire à une éducatrice digne de ce nom.

(5) Décret du 15 juillet 1921.

(6) Rapport au président de la République, même date.

(7) Instructions ministérielles du 15 janvier 1927.

(8) CHARRIER, *loc. cit.* : « Il ne faut pas considérer l'enfant, mais les enfants. Chaque enfant est une petite individualité... Il faut respecter leur petite personnalité... La méthode de l'école maternelle n'est ni froebélienne, ni montessorienne, ni decrolyenne... (Très simple), elle respecte la liberté de l'enfant (et s'applique à) suivre de très près la nature de chacun d'eux. (V. pp. 136, 225, 247, 138, 241, etc.).

(9) Enquête de Mlle FONTENEAU (*École maternelle française*, d'octobre 1927).

(10) Mme A. COIRAULT, *Les tendances actuelles de l'École maternelle française* (Pour l'Ère nouvelle, 3<sup>e</sup> numéro spécial consacré au Congrès de Nice, déc. 1932, p. 321).

#### 175. L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE ET PRIMAIRE SUPÉRIEUR

(1) *Manuel élémentaire de pédagogie générale*, de MM. HUBERT et GOUHIER. V. notamment la III<sup>e</sup> et IV<sup>e</sup> partie, *passim* (Delalain 1930).

(2) L. c. pp. 48 à 51, et 56-57.

(3) Voir la liste de ces revues à la Bibliographie.

(4) Dans le numéro de *Pour l'Ère nouvelle* consacré à l'Éducation nouvelle en France (juillet-août 1929). Voir notamment les articles de M. Paul MARTIN sur « L'enseignement expérimental et la Pédagogie française » (pp. 148-149), de Mlle E. FLAYOL sur « L'esprit des écoles nouvelles et les écoles normales primaires françaises » (pp. 161-164), d'un groupe de professeurs sur « La vie d'une école primaire supérieure » (pp. 164-165) et de Mme BARDOT sur « L'effort de rénovation des écoles maternelles » (pp. 171-175).

(5) Rapport MARTIN, *ibid.*, p. 149.

(6) Rapport FLAYOL, *ibid.*, p. 164.

#### 176. L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

(1) *Instructions* du 2 sept. 1925 relatives à l'application des programmes de l'ens. second. dans les lycées et collèges,

2<sup>e</sup> éd. (Vuibert, s. d.). V. aussi *Horaires et programmes* (même édit., 6<sup>e</sup> éd., 1929).

(2) Deux arrêtés importants viennent de la préciser et de l'améliorer : ceux du 23 septembre 1930 et du 30 avril 1931.

(3) Les citations qui suivent sont empruntées aux *Instructions* de 1925 : Conseils de classe, pp. 11 et 12 ; Conseil d'enseignement, pp. 14 et 15 ; Séances de direction, pp. 50 et 51 ; Latin, pp. 29 et 45 ; Géographie et Histoire, pp. 87, 98 et 112. Langues vivantes, pp. 149 et 150 ; Mathématiques, pp. 154, 16, 102, 153, 162 ; Sciences expérimentales, pp. 177, 182 ; Sciences naturelles, pp. 184, 185, 195.

(4) Arrêté du 7 mai 1931, reproduit dans la *Quinzaine universitaire* du 1<sup>er</sup> juin 1931. Pour les citations, v. *passim*.

#### § 178. LES DEUX POSTULATS DU SOCIOLOGISME

(1) R. HUBERT et Mme B. BRUAT, *Manuel de psychologie appliquée à l'éducation* (Delalain, 1906, p. 508).

(2) Ch. BLONDEL, *Les Volitions* (*Traité de Psych. de Dumas*, II, 392).

(3) HUBERT et BRUAT, *loc. cit.*

(4) Citons seulement : PARODI, *Les bases psychologiques de la vie morale* (Alcan, 1928), chap. IV et *La philosophie contemporaine en France*, pp. 120 à 160. — MAMELET, *L'idée positive de la moralité devant la critique philosophique* (Alcan, 1929), pp. 54 et suiv.

#### § 180. LES RAPPORTS DE LA FAMILLE ET DE L'ÉCOLE

(1) L'École des parents, 26, rue du 4-Septembre, Paris (2<sup>e</sup>). But : armer la jeunesse en vue de sa mission à venir. Congrès annuels (celui de 1929 a été consacré au problème de l'Enfance ; 1930 : L'adolescence ; 1931 : La jeunesse).

(2) Actuellement, les destinées de l'École Unique semblent être entre les mains des Compagnons de l'Université Nouvelle, fondés au lendemain de la guerre et dont le *Statut* le plus récent date de 1927 (cf. le Projet de statut organique de l'enseignement public, Imprimerie Charentaise, 15, rue d'Arcole, Angoulême, approuvé par le comité directeur des Compagnons le 9 juin 1927). Ce projet a pris pour base cette définition de l'École Unique :

« ARTICLE PREMIER. — *L'enseignement public français est organisé en trois degrés successifs, coordonnés dans leurs plans*



*d'études, le recrutement de leurs élèves et la formation de leurs maîtres.* »

Principes irréprochables, s'ils conduisent à supprimer tout hiatus dans la carrière intellectuelle d'un enfant, à mettre chacun à la place où le convient ses aptitudes, et à utiliser pleinement les ressources offertes par chaque individualité pour sa propre formation. Notons aussi l'innovation des *Instituts de Pédagogie* (art. 31 du projet), qui seront utiles dans la mesure où ils rappelleront aux éducateurs que l'enfant doit rester le centre de leurs soucis. — Toutes conditions qui seront réalisées si les « Compagnons » débarrassent le concept de l'École Unique de toutes préoccupations (pour ne pas dire préjugés) politiques ou sociologiques, dont certains ont cru devoir l'encombrer. Leur revue (depuis 1926 : *l'Université Nouvelle*. Auparavant : *la Solidarité*) fait une place croissante à l'étude de la pédagogie réelle. Récemment un numéro spécial lui a été consacré (nos 56-57, octobre 1932). Signalons les efforts actuels de leur secrétaire général, M. WEBER, pour accentuer cette tendance : « Ils appartient aux Compagnons et à tous les partisans de l'E. U., de faire en sorte que ces points de contact deviennent, dans l'avenir, beaucoup plus nombreux qu'ils ne le sont actuellement. » (*Université Nouvelle*, mars-avril 1930, p. 38.) L'avenir même de l'École Unique en dépend. Elle ne peut réaliser l'accord des éducateurs et des parents, sans violenter les consciences, que sur cette base, d'ailleurs fondamentale : *le bien des enfants réels*. (V. aussi l'article paru dans *Pour l'ère nouvelle*, du même auteur, juillet 1932.)

#### § 182. RAPPORTS DES MAÎTRES ET DES ÉLÈVES

(1) Ad. FERRIÈRE, *L'école sur mesure à la mesure du maître* (éd. 1931, chez l'auteur, 10, avenue Peschier, Champel, Genève, Suisse).

#### § 184. L'UTILISATION DE L'ÉDUCATION NOUVELLE

(1) La réussite de l'application du « Plan Dalton » à une classe de philosophie est due, nous l'avons dit ailleurs (Méthode, n° 3) au « Plan » lui-même, qui peut être adapté par tout professeur, à toute discipline, et quel que soit le nombre des élèves. C'est pourquoi nous croyons utile d'en rappeler ici les grandes lignes.

Les rubriques officielles du programme annuel sont réparties en une vingtaine de « tâches », qui constituent des *unités de travail*. Le maître fournit sur chacune d'elles : 1° Un sommaire

dicté (10 minutes par classe) ; 2° Des indications bibliographiques (références relatives au manuel, aux ouvrages de la bibliothèque de classe, ou à des livres apportés par les élèves) ; 3° Des explications, c'est-à-dire de courts exposés magistraux au cours desquels la classe est invitée à intervenir le plus possible (directement ou indirectement par le moyen d'un « cahier de questions » à la disposition de la classe) et qui s'orientent d'après ces interventions ; 4° Des lectures choisies par le maître, ou apportées par les élèves et commentées par lui. Le tout centré autour de chaque « tâche ».

Chaque « tâche » est matérialisée par un « dossier », c'est-à-dire une « chemise » renfermant autant de doubles feuillets que de questions [ou chapitres] traitées (de deux à six par dossier). Sur ces feuillets, l'élève inscrit le sommaire dicté, et, à l'intérieur de chacun, il incorpore : 1° Les résumés de ses lectures ; 2° Les notes brèves prises pendant les explications magistrales (quelques lignes, qu'il faut dicter la plupart du temps, beaucoup d'élèves ne sachant pas prendre des notes au vol), ou au cours des lectures commentées ; 3° Des fiches de références renvoyant à tel autre chapitre ou à tel autre « dossier » où se trouve étudiée une question connexe.

Chaque unité de travail donne lieu à une dissertation (ou à un plan détaillé), et à une « colle » orale (ou, pour gagner du temps, écrite).

Les dissertations sont remises en principe à jour fixe, toutes ensemble, mais : 1° L'élève choisit le dossier qu'il veut ; 2° Dans ce dossier, il choisit la question qu'il préfère (plusieurs sujets sont dictés à cet effet).

Les « colles » orales ont lieu deux ou trois fois par semaine, à jour fixe. Un élève est chargé de tenir la liste des volontaires. De cinq à sept élèves peuvent passer en une heure. Chacun passe le jour qu'il veut, et pour le dossier qu'il veut. Il peut, à l'entrée en classe, demander une remise, s'il juge ne pas être assez préparé à subir l'interrogation (ce qui arrive à peu près une fois sur cinq). Il doit obtenir la moyenne, sinon, il doit recommencer (ceci n'a guère lieu qu'une fois sur dix — et le « recalé » a l'air de trouver la chose assez humiliante). L'élève a quelques minutes pour préparer sa, ou ses questions (pendant que le précédent récite). Il inscrit les grandes lignes de sa réponse sur un feuillet qu'il peut consulter pendant la « colle ».

Le contrôle des travaux s'opère, pour l'élève, sur un tableau des tâches, qu'il possède, et où il les barre, au fur et à mesure qu'il a remis un devoir ou passé une colle, à l'aide de deux obliques. Le maître tient à jour un tableau de la classe : autant

de lignes que de « tâches », et autant de colonnes que d'élèves. Dans chaque colonne, deux notes (écrit et oral). D'un coup d'œil, il peut ainsi se rendre compte où en est chaque élève, et stimuler les retardataires.

Résultats : plan adopté volontiers par les élèves ; intérêt au travail ; liberté d'esprit du professeur ; cahiers de cours et « leçons » supprimées ; chaque coin du programme exploré méthodiquement ; plus de « paresseux », donc, plus de punitions ; et esprit général de la classe changé par le libéralisme de la méthode, qui donne au professeur un rôle de collaborateur compétent beaucoup plus que de *magister*.

VU le 19 décembre 1932,  
*Le Doyen de la Faculté des Lettres*  
*de l'Université de Paris,*  
H. DELACROIX.

VU ET PERMIS D'IMPRIMER,  
*Le Recteur*  
*de l'Académie de Paris,*  
CHARLÉTY.



## **INDICATIONS BIBLIOGRAPHIQUES**





## INDICATIONS BIBLIOGRAPHIQUES

(C'est par milliers que se comptent aujourd'hui les livres, articles, travaux de toute sorte relatifs à l'Education et à la Psychologie des enfants. Nous devons donc nous contenter de donner ici quelques-unes des sources qui nous ont paru les plus intéressantes à cet égard, ainsi que quelques moyens d'information plus amples sur les questions que nous n'avons pu qu'effleurer au cours de notre travail.)

### PLAN GÉNÉRAL

#### I. — BIBLIOGRAPHIE GÉNÉRALE

PAGES

I. Sources. — II. Collections pédagogiques. — III. Revues pédagogiques. — IV. Histoire de la pédagogie .... 530

#### II. — APPLICATIONS PÉDAGOGIQUES

V. Anormaux arriérés et retardés scolaires. — VI. Coopératives. — VII. DALTON Plan. — VIII. Système DECROLY. — IX. Maternelles. — X. Système MONTESSORI. — XI. Tests. — XII. Travail par équipes. — XIII. Syst. de WINNETKA. .... 533

#### III. — TENDANCES NOVATRICES DANS QUELQUES DISCIPLINES

XIV. Dessin. — XV. Français. — XVI. Langues vivantes. — XVII. Latin. — XVIII. Mathématiques. — XIX. Musique. — XX. Philosophie. — XXI. Sciences de la nature. .... 537

#### IV. — QUELQUES PROBLÈMES CONNEXES

XXII. Discipline. — XXIII. Manuélisme. — XXIV. Orientation professionnelle. — XXV. L'éducation des parents. — XXVI. Surmenage. .... 539

## I. BIBLIOGRAPHIE GÉNÉRALE SUR LA PÉDAGOGIE

### I. SOURCES

#### A) OUVRAGES DE LANGUE FRANÇAISE

DE LA VAISSIÈRE : *Psychologie Pédagogique*. L'enfant ; l'adolescent ; le jeune homme (5<sup>e</sup> éd. Beauchesne, 1926, pp. 347-445 : 1.584 titres. La bibliographie s'arrête vers 1914).

CLAPARÈDE : *Psychologie de l'enfant* (Kündig, 1916). Bibl. sur : I. Aperçu historique, pp. 97 à 100. — II. Les Problèmes, pp. 239 à 240. — III. Les Méthodes, pp. 411 à 412. — IV. Le développement mental, pp. 549 à 553.

*Journal de Psychologie*. Numéro spécial consacré à l'enfant (janvier-mars 1924). Bibl. et analyses sur : I. Psychologie de l'enfant, pp. 254 à 295. — II. Pédagogie, pp. 296 à 319.

GUILLAUME : *L'Imitation chez l'enfant* (Alcan, 1925), 80 titres.

P. MENDOUSSE : *L'âme de l'adolescent* (Alcan, 1930), pp. 303 à 310.

#### B) OUVRAGES DE LANGUE ANGLAISE ET ALLEMANDE

*A selected list of books on Education and Psychology* : Editor Georges Routledge and sons. Broadway House, 68-74, Carter lane. London E. C. 4.

Collection des *Yearbook* publiés par the national Society for the study of the Education (Public School publishing C, Bloomington, Illinois, U. S. A.).

\* \* \*

W. STERN und Otto WIEGMANN : *Methodensammlung zur Intelligenz prüfung von Kinder und Jugendliche* (3<sup>e</sup> édition, Ambrosius Barth, Leipzig, 1926) mentionne 36 revues et 253 ouvrages allemands, anglais et français.

Sur les travaux pédologiques de l'Université de Vienne : D<sup>r</sup> Ch. BULHER : *Kindheit und Jugend* (3<sup>e</sup> éd. Hirzel, Leipzig, 1931, pp. 397-400).

## II. COLLECTIONS PÉDAGOGIQUES

« Bibliothèque de Pédagogie expérimentale » (éd. Armand Colin).

« Bibliothèque de psychologie de l'enfant et de pédagogie » (éd. chez Alcan).

« Bibliothèque des Educateurs » (Nathan, 16, rue des Fossés-Saint-Jacques, Paris).

« Collection d'actualités pédagogiques » organisée par l'Institut Jean-Jacques Rousseau, de Genève, sous la direction de M. P. Bovet (Delachaux et Niestlé, Genève).

« Collection de Pédagogie familiale », aux éditions : « Mariage et Famille », 86, rue de Gergovie, Paris (16<sup>e</sup>).

Compte rendu des Congrès annuels tenus par l'Ecole des Parents depuis 1929 (F. Lanore, éditeur, 48, rue d'Assas, Paris).

« Editions Pédagogiques » (Forum, Genève).

- « Education » (éditée chez Flammarion).
- « Les grands éducateurs » (édités par Paul Mellotée).
- « Problèmes d'Education » (Desclée, de Brower 76 bis, rue des Saints-Pères, Paris, 6<sup>e</sup>).
- « Questions actuelles de Pédagogie » (éd. du Cerf, Juvisy, Seine-et-Oise).
- Série des *Yearbook*, édités par the national Society for the study of education (Public school publishing Co. Bloomington, Illinois, U. S. A.).

### III. REVUES PÉDAGOGIQUES DE LANGUE FRANÇAISE

(Nous laissons de côté les revues qui ont cessé de paraître qui sont trop spécialisées ou trop localisées. Il existe une multitude de ces dernières, dont beaucoup sont éphémères.)

- Les Annales de l'Enfance* (Biol. pathol. pédag. psychol.), 23, rue Fréant, Paris (14<sup>e</sup>).
- Le Bulletin de la Société Alfred Binet* (Psych. de l'enf. et pédag. expér.), 3, rue de Belzunce, Paris (10<sup>e</sup>).
- Bulletin International des Fédérations nationales de l'enseignement secondaire public*, 28, rue du Maréchal-Foch, Malo-les-Bains (Nord).
- Les Cahiers de contre-enseignement prolétarien des élèves-maitres, instituteurs, professeurs, militants ouvriers* (J. Boyer, professeur au Mayet-d'Ecole, par Gannat (Allier).
- L'Ecole émancipée* (Fédér. des synd. de l'Enseign.), boîte post. 86, Saumur.
- L'Ecole et la Vie* (Libr. A. Colin).
- L'Ecole libératrice* (Synd. nat. des instit. publics, 211, rue Lafayette, Paris (10<sup>e</sup>).
- L'Ecole normale* : Journ. de l'enseign. pratique (Libr. Larousse).
- L'Ecole Nouvelle* : Bull. trim. du gr. du Nord des amis de l'Educ. Nouv. (J. Roger, Camphin-en-Pévèle, Baisieux (Nord).
- L'Educateur de Lausanne*. Dir. P. BOVET (Taconnerie, 5, Genève).
- L'Educateur moderne*. Dir. D<sup>rs</sup> PHILIPPE et BONCOUR (réd. en chef, 1906 : COMPAYRÉ ; 1913 : COUSINET).
- L'Educateur protestant* (Genève).
- L'Educateur prolétarien*. Imprim. à l'Ecole, cinéma, radio, techn. nouv. (dir. FREINET, Saint-Paul (Alpes-Marit.)).
- L'Education* (publ. sous le patron. de la Comm. d'Educ. du redress. fr.) — Dir. G. BERTIER, dir. de l'Ec. des Roches, à Verneuil-sur-Avre (Eure).
- L'Education enfantine* (Libr. Nathan).
- L'Education physique*, 2, rue du Paradis, Paris (10<sup>e</sup>).
- L'Emancipation* (de Nîmes, publ. par Ch. Gide).
- L'Enseignement chrétien* (Rev. d'ens. second.). Dir. : Abbé CALVET (Libr. Gigord).
- L'Enseignement public* (avant 1927 : *La Revue pédagogique*, Libr. Delagrave).
- L'Enseignement scientifique*. Org. gén. de l'ens. des sciences (EYROLLES, dir., 3, rue Thénard, Paris (5<sup>e</sup>).
- Famille et lycée*. Bull. off. de la Féd. de Par. d'élèves des lycées et coll., 91, boulevard Haussmann, Paris (8<sup>e</sup>).
- La Gerbe*. Educ. et enseign. (Rouart, 6, place Saint-Sulpice, Paris (6<sup>e</sup>).
- L'Imprimerie à l'école* (v. *Educateur prolétarien*).
- L'information universitaire* (8 bis, rue de l'Arrivée, Paris (15<sup>e</sup>).

*L'Intermédiaire des Educateurs.*

*L'Internationale de l'enseignement* (8, avenue Math.-Moreau, Paris (19<sup>e</sup>).

*Le Journal des instituteurs et institutrices* (Libr. Nathan).

*Les Langues modernes.* Bull. de l'Ass. des Prof. de lang. viv. de l'ens. public (Musée pédagogique, rue d'Ulm, Paris (5<sup>e</sup>).

*Le Manuel général de l'instruction primaire* (Libr. Hachette).

*Méthode.* Rev. de l'ens. philos. (M. Bénézé, 71, boulevard de la République, Versailles (S.-et-O.).

*La Nouvelle éducation* (77, rue Denfert-Rochereau, Paris (14<sup>e</sup>).

*Le Phonographe à l'école* (L. Royer, Saint-Amarin (Haut-Rhin).

*Psychologie et Vie.* Rev. de l'Institut Pelman (55, rue Boissy-d'Anglas, Paris (8<sup>e</sup>).

*Pour l'Ere Nouvelle.* Rev. intern. d'Educ. Nouv. Org. de la Lig. int. pr. l'Ed. nouv. (Groupe fr. d'E. N., 41, rue Gay-Lussac, Paris (5<sup>e</sup>).

*Pour les Parents et les Educateurs.* Dir. : Abbé VIOLET, 86, rue de Gergovie, Paris (14<sup>e</sup>).

*La Rénovation scolaire.* Rev. spéc. p. l'Avano. et le progrès de l'Educ. (Libr. Nathan).

*La Revue Pédagogique* (v. Ens. publ.).

*La Revue de l'Enseignement primaire supérieur et des cours complémentaires* (Libr. Hatier).

*La Revue de l'enseignement secondaire des jeunes filles.* Fondée par Camille SÉE en 1881 (Libr. Delalain).

*Revue internationale de Pédagogie* (Dir. : P<sup>r</sup>.-D<sup>r</sup> FRIEDR. SCHNEIDER, KÖLN-BAYENTHAL, Bernhardstrasse, 157).

*La Revue universitaire* (Libr. Colin).

*Le travail manuel,* les sc. expérim. et le cinéma à l'école (dir. : EISENMENGER).

*L'Université nouvelle.* Bull. des Compagnons de l'Univ. nouv. (13, rue Froment, Paris (11<sup>e</sup>).

*U. T. O.* Bulletin de l'Union des trois ordres de l'enseignement catholique (réd. : P. DEFFONTAINES 10, rue d'Alembert, Lille (Nord).

[Pour les Revues étrangères rattachées à la Ligue intern. d'Educ. nouv. voir note 6 du § 171 On trouvera également quelques titres non cités ici dans CLAPARÈDE, *Psych. de l'enf.*, 1916, p. 100].

#### IV. HISTOIRE DE L'ENSEIGNEMENT

##### A) SOURCES

CLAPARÈDE : *Psychologie de l'enfant*, éd. 1916 (on trouvera de nombreuses indications bibliographiques, angl., all. et ital., pp. 97 à 100 de cet ouvrage).

Ad. FERRIÈRE : *L'Ecole Active* (Forum, 1930 : Introduction). La Pratique de l'Ecole active (*passim*) ; La Liberté de l'enfant à l'Ecole active (Fischbacher, 1928, *passim*).

DE LA VAISSIÈRE : *Psychologie pédagogique*, pp. 356 et 357 (20 titres, fr., angl. et all.).

##### B) OUVRAGES

Pierre BOVET : *Vingt ans de vie* (Del. et Niestlé, 1932).

H. BRÉMOND : *Un prédicateur de collège : Arnold de Rugby* (chap. de l'ouvrage sur *l'Enfant et la Vie*. Bloud et Gay, nouvelle éd., 1926, pp. 217 à 243, avec bihl. sur Arnold, p. 217, note).



- CLAPARÈDE : *Psychologie de l'enfant* (éd. 1916). Chap. I : Aperçu historique, pp. 41 à 97.
- COMPAYRÉ : *Histoire de la Pédagogie* (31<sup>e</sup> éd., s. d., ant. à 1905, Delagrave, Paris).
- Ad. FERRIÈRE : *L'aube à l'école sereine en Italie* (Crémieu, 11, rue de Cluny, Paris, 1927).
- *L'Amérique latine adopte l'école active* (Delachaux et Niestlé, 1931).
- F. GAIFFE : *A la recherche de l'âge d'or* (série d'articles parus dans *l'Enseignement public* (juin à oct. 1929).
- F. GUËX : *Histoire de l'Instruction et de l'Education* (2<sup>e</sup> éd., Alcan, 1913).
- F. W. ROMAN : *The New-education en Europe* (G. Routledge and Sons Ltd).
- Georges WEILL : *Histoire de l'enseignement secondaire en France (1802-1920)*. Payot, 1921.
- Mario ROUSTAN : *Quinze mois rue de Grenelle* (Paris, 1932).

## II. APPLICATIONS PÉDAGOGIQUES

### V. ANORMAUX, ARRIÉRÉS ET RETARDÉS SCOLAIRES

- D<sup>r</sup> O. DECROLY : *Le traitement et l'éducation des enfants irréguliers*. Lamartin, Bruxelles (Fishbacher, 1915, in-16).
- A. DEKOK et SECELLE : *L'éducation des enfants arriérés et anormaux* (in-8°, 1920, 64 fig.).
- A. DESCŒUDRES : *L'éducation des enfants anormaux* (Delachaux et Niestlé). Réimp. en 1932 sous le titre : *L'éducation des enfants arriérés* 416, xiii p.
- F. E. D. D., des Frères de la Charité : *L'éducation sensorielle des enfants anormaux* (Gand, Procure des Frères de la Charité, 1922).
- UN GROUPE DE PROFESSEURS D'ARRIÉRÉS : *Dix conférences sur la Pédagogie des enfants arriérés et anormaux* (Imprimerie universelle, Auxerre, 1931).
- GUEGUEN : *Le D<sup>r</sup> Itard et le jeune sauvage de l'Aveyron* (*Larousse mensuel*, n° 219, mai 1925).
- HAUDENSCHIEV : *Le problème de l'éducation des enfants arriérés de France* (*Enseignement public*, juin 1929).
- D<sup>r</sup> Htte. HOFFER et Mlle ANGLES : *Rééducation des déficients psychiques et des Retardés scolaires* (Doin, Paris, 1932).
- J.-E.-M. ITARD : *Des premiers développements physiques et moraux du jeune sauvage de l'Aveyron* (1801). Rapport fait à Son Excellence le ministre de l'Intérieur sur les nouveaux développements et l'état actuel du sauvage de l'Aveyron (in-8°, 85 pages, 19 novembre 1806).
- NATHAN et DUROT : *Les arriérés scolaires* (Nathan).
- J. PHILIPPE et G. PAUL BONCOUR : *Les anomalies mentales chez les écoliers*. Etude médico-pédagogique (Alcan) ; *L'éducation des anormaux* (Alcan).
- D<sup>r</sup> G. ROBIN : *La paresse est-elle un défaut ou une maladie ?* (Flammarion, 1932).
- Ed. SEGUIN : *Traitement moral, hygiène et éducation des idiots et autres enfants arriérés* (Paris, 1846), 600 p.

Ed. SÉGUIN : *L'éducation physiologique* (Flammarion, 1931).

H. WALLON : *L'enfant turbulent*. Etude sur les retards et les anomalies du développement moteur et mental (Alcan, 1925).

## VI. COOPÉRATIVES

### I. ARTICLES DE REVUE

Dans la *Revue Pédagogique* :

F. CATTIER : *Les avantages de la Coopération scolaire* (nov. 1925).

— *Les Coopératives et l'art à l'école primaire* (déc. 1926).

— *Coopératives scolaires* (avril 1927).

— *Coopératives normaliennes* (juillet 1927).

PROFIT : *Les programmes de 1923 et la coopération scolaire* : I. L'école riante (mars 1926) ; II. L'école unique (avril 1926).

V. VOIRON : *A propos des Coopératives scolaires* (août 1926).

P. LAPIE : *Les Coopératives scolaires*. Réponse à des objections (oct. 1926).

E. BUGNON : *La coopération à l'école* (juin 1930).

DREBETZ : *Après onze ans de coopération scolaire* (nov. 1930).

Dans *Pour l'Ere Nouvelle* :

Mlle E. FLAYOL : *Les Coopératives scolaires françaises dues à l'initiative de M. Profit* (déc. 1929).

### II. OUVRAGES

F. CATTIER : *Les Coopératives scolaires* (nombreuses indications bibliographiques sur les deux versos et le deuxième recto de la couverture. Presses Univ.).

Alice JOUENNE et Aug. FAUCONNET : *L'enfance et la coopération* (Presses Universitaires).

PROFIT : *La Coopération à l'école primaire* (Delagrave).

— *La Coopération scolaire française*. Organisation des écoles et pédagogie nouvelle. Direction, statuts, résultats (Nathan, 1932).

### III. REVUE

*La Coopération scolaire*, journal illustré de l'école française, fondé en 1923 (Presses Universitaires de France).

## VII. DALTON PLAN

Mlle BUTS : *Le Plan de Dalton et l'individualisation de l'enseignement* (*Foi et Vie*, 16 oct. 1928, pp. 245 à 251).

Evelyn DEWEY : *The Dalton laboratory plan* (Dutton et Co, 1922, nouvelle édition, 1924).

*Educateur* du 14 juin 1924, p. 182. *Le système de Dalton*, de P. BOVET.

M. GARDE : *Le Plan Dalton* (*Rev. pédag.*, nov. 1923, pp. 333-351).

Thèse de Mlle Ant. GUISEN : préface de *Tobie Jonckheere* : *Le plan de Dalton pour l'individualisation de l'enseignement*. Ed. Lebègue à Bruxelles, 1930.

(La thèse de Mlle Guisen contient une importante bibliographie de travaux, ouvrages et articles consacrés au Plan, notamment en langue anglaise et néerlandaise, pp. 119 à 123).

A. J. LYNCH : *The rise and progress of the Dalton plan* : Réflexions et opinions after more than three years working of the Plan (Philip, London).

Helen PARKHURST : *Education on the Dalton Plan* (Dutton et Co, New-York, 1922).

Articles de J. RENARD et de Miss NOTTE parus dans *Le Bulletin international* (mars, juin et novembre 1925).

XXIV<sup>e</sup> Yearbook : I. Essai d'adaptation ; B) Rupture définitive avec les anciennes méthodes. — II. Le Dalton Plan, pp. 83-94.

### VIII. SYSTÈME DECROLY

Louis DALHEM : *Contribution à l'introduction de la Méthode Decroly à l'école primaire* (Bruxelles, Lamertin, 1923).

D<sup>r</sup> O. DECROLY et Mlle MONCHAMP : *L'initiation à l'activité intellectuelle et motrice par les jeux éducatifs*. Quelques notions générales sur l'évolution affective chez l'enfant. (2<sup>e</sup> éd. Del et Niestlé). Sous-titre de la 3<sup>e</sup> éd. : Contribution à la pédagogie des jeunes enfants et des irréguliers, illustré de 36 dessins (*ib.* 1925).

D<sup>r</sup> O. DECROLY : *Les facteurs qui déterminent la libération des intérêts* (*Pour l'Ere Nouvelle*, n<sup>o</sup> 17, octobre 1925, pp. 6-10).

— *La liberté et l'éducation* (*P. l'Ere Nouvelle*, n<sup>o</sup> 31, sept.-oct. 1927).

— *Les principes de la globalisation* (Lamertin, Bruxelles).

— *Les étapes du développement de l'enfant* (Flammarion, 1930. Collection Education).

— *Expériences d'éducation nouvelle à La Haye* (*P. l'Ere Nouv.*, oct. 1924).

D<sup>r</sup> D. et G. BOON : *Vers l'école rénovée* (Bruxelles, Lebègue et Paris, Nathan, 1921).

D<sup>r</sup> D. et Mlle MONCHAMP : *Les jeux éducatifs par la méthode Decroly*.

Jeanne DESCHAMP : *L'auto-éducation à l'école, appliquée au programme de Decroly* (Bruxelles, Lamertin, 1924).

A. DESCŒUDRES : *L'Education des enfants anormaux* (Del. et Niestlé),

DOTTRENS : *L'enseignement de la lecture par la méthode globale* (Genève, 1932).

Revue *l'Education* : n<sup>o</sup> de décembre 1929, p. 159 ; n<sup>o</sup> de mars 1930 (entier) ; n<sup>o</sup> de novembre 1932 : Mlle HAMAIDE : *La méthode Decroly*, pp. 65 à 90.

Amélie HAMAIDE (collab. du D<sup>r</sup> DECR., à Bruxelles, dir. de l'éc. « Pour la Vie, par la Vie ») : *La méthode Decroly* (ill. de 57 pl. hors texte en n. et en coul. et de n. dess. Préf. du D<sup>r</sup> CLAPARÈDE, prof. à l'Un. de Genève. Delachaux et Niestlé, Neuchâtel et Paris, 1927).

[On trouvera, dans l'ouvrage de Mlle Hamaide, une bibliographie complète des travaux du D<sup>r</sup> DECROLY concernant la Pédagogie jusqu'en 1921 inclus, pp. 240 à 243].

### IX. LES MATERNELLES

Ch. CHARRIER, insp. de l'ens. prim. à Paris : *La Pédagogie vécue à l'école des petits*. Préface de Mme A. COIRAULT (Nathan, 1929).

Circulaire ministérielle du 10 novembre 1931 à MM. les inspecteurs d'Académie sur l'organisation des écoles maternelles.

Mme A. COIRAULT, insp. gén. des Ec. matern. : *Une date dans l'histoire des Ecoles maternelles* (*Education enfantine*, 10 novembre 1931, repr. par *Université nouv.*, oct. 1932).

— *La formation des institutrices des Ecoles maternelles* (rapport au Congrès de Nice).

GARCIN : *L'éducation des tout-petits par la méthode Montessori*.

T. JONCKHEERE : *La pédagogie expérimentale au jardin d'enfants* (Bruxelles, Lamertin et Alcan, 1921), c. rendu dans *Journ. de psych.*, n° sp. s. l'enf., p. 308).

KERGOMARD (Pauline) : *L'éducation maternelle dans l'école*.

KLEIN : *Mon filleul au jardin d'enfants*.

## X. SYSTÈME MONTESSORI

*L'Education*, n° spéc., octobre 1931.

Dorothy C. FISHER : *L'éducation Montessori* (Fischbacher).

FLAYOL : *La Méthode Montessori en action* (Nathan).

GARCIN : *L'éducation des petits enfants par la méthode Montessorienne*, (Nathan).

Mme MONTESSORI : *Pédagogie scientifique* (Larousse) : I. La maison des enfants. Préface de Paul LAPIE, directeur de l'enseignement primaire, 30 gravures, traduction de M. R. CROMWELL (Librairie Larousse, 3<sup>e</sup> édition, sans date). — II. Education élémentaire (*id.*, 3<sup>e</sup> édition, s. d.).

Mlle VALLÉE : *L'esprit de la méthode Montessori* (*Pour l'Ere Nouvelle*, avril 1922).

[Matériel Montessori : *Catalogue spécial*, n° 103 (Nathan)].

## XI. TESTS

Fr. L. BERTRAND : *L'analyse psycho-sensorielle et ses applications à l'éducation intégrale* (Alcan).

A. BINET et Th. SIMON : *La mesure du développement de l'intelligence chez les jeunes enfants* (Société A. Binet, Paris, 1931).

CLAPARÈDE : *Comment diagnostiquer les aptitudes chez les écoliers* (Flammarion, 1900).

O. DECROLY et BUYSE : *La pratique des tests mentaux* (Alcan, 1928, avec atlas, 60 francs).

Mlle HAMAIDE : *L'examen affectif en général et chez l'enfant en particulier*, par le Dr O. DECROLY (Bruxelles, Lamertin, 1926).

LAMBERNER et Papescu TEINSAN : *Tests préscolaires* (Baby tests) (*Pour l'Ere Nouvelle*, juin 1932).

René NIHARD, chargé de cours Université de Liège : *La méthode des tests pour initier les éducateurs*, in-12, 240 p., 13 francs. (Edition du Cert).

PIÉRON : *Le développement mental et l'intelligence* (Alcan, 1929). V. article dans *L'Education* (novembre 1931, p. 96).

S. L. PRESSEY et L. C. PRESSEY : *Initiation à la méthode des tests* (trad. DUTHIL, in-12, 262 pages. Paris, Delagrave, 1925).

L'ouvrage de SIDNEY L. et Luella Cole PRESSEY : *Introduction to the use of standard tests*. (Yonkers on Hudson, New-York, World Book Cy 1922, contient une importante bibliographie sur les principales publications relatives aux tests, surtout scolaires).

## XII. LE TRAVAIL PAR ÉQUIPES

## A) ÉBAUCHES HISTORIQUES

*Ratio Studiorum*, des Jésuites : Reg. 36. Comm. Professorum Class. Intern. Système des décursions.

Mme DE MAINTENON : *Lettres et Entretiens sur l'éducation des filles* (Paris, Charpentier, 1861) : « Le système des bandes ou familles » (pp. 13-14).

## B) APPLICATIONS ACTUELLES

BÉZARD : *Travail par groupes dans La Pensée captive*, pp. 39 et sq.

CARROI : (*art. cit.*) : Le travail de composition par équipes dans un lycée (*Pour l'Ere nouvelle*, juillet-août 1929, pp. 151-160).

COUSINET : (*art. cit.*). Le fondement psychologique de la méthode de travail par groupes (1<sup>er</sup> Congrès intern. de Psych. appl., 21-27 mars 1929, Sorbonne).

Expériences de travail libre par groupe (*Pour l'Ere Nouvelle*, juillet-août 1929, pp. 170-171).

Ad. FERRIÈRE : *L'autonomie des écoliers* (Neuchâtel, Del. et N., 1921).

Articles de DUMOUCHE dans la *Revue Pédagogique* d'avril 1924, et réponse de P. MARTIN (*ibid.*, février 1925).

Autre article de DUMOUCHE, Pédagogie d'équipe (*ibid.*, oct. 1928).

LUZARAGLIA : *Rapport sur la Pédagogie des groupes* (Congrès international de L. I. E. N., à Locarno, 1927).

Article (non signé) paru dans *Le Chef* du 15 nov. 1928 (org. des Chefs S. D. F.) sur l'Introduction des méthodes du louvetisme en classe.

## XIII. SYSTÈME DE WINNETKA

René DUTHIL : *L'école sur mesure et la méthode de Winnetka* (*L'Education*, n° 4, janv. 1926, pp. 217-232).

N° spéc. de *l'Ecole Nouvelle* (Washburne, Roger : Social studies ; Duthil : questionnaire ; Hulin).

Ad. FERRIÈRE : *La Méthode de Winnetka* (*L'Educateur*, 1925, p. 101).

— *La Méthode Winnetka* (*Pour l'Ere Nouvelle*, janv. 1925).

Carlton W. WASHBURNE : *Les écoles rénovées de Winnetka aux Etats-Unis* (*P. l'Ere Nouv.*, n° 14, janv. 1925, pp. 3 à 6).

— *Les écoles de Winnetka* (*P. l'Ere Nouv.*, n° 7, nov. 1931, pp. 237 à 245).

— *La méthode de Winnetka* (*La Liberté de l'enfant à l'école active*, pp. 204 à 215).

— *Answers to some questions concerning individual instruction in Winnetka*.

— *Fitting the curriculum to individual children* (*The new Republic*, novembre 1912, 1924).

— *The Winnetka system* (*Progressive education*, avril 1924).

— *Educational mesurement as a key to individual instruction and promotion* (*Journal of educational research*, March. 1922).

*The 24th. Yearbook of the national society for the study of education*. Part. II : Adapting the school to individual differences (public school Publishing Co Bloomington, Illinois, 1925 (U. S. A.). — II. Essais typiques



pour ajuster les écoles aux différences individuelles. B) Rupture définitive avec l'organisation des classes, 1<sup>o</sup> Système individuel de Burk... (2) tel qu'il est pratiqué à Winnetka, pp. 77-82 (voir traduction abrégée dans *l'Education*, janvier 1926, par DUTHIL, pp. 222 à 225).

### III. TENDANCES NOVATRICES

#### XIV. DESSIN

ARTUS-PERRELET : *Le Dessin au service de l'éducation* (Delachaux et Niestlé).

Ad. FERRIÈRE : *L'Ecole Active* (Forum, Genève, 1930) pp. 64 à 68 : Sur le dessin libre. [On trouvera, à la note 1 de la page 64, l'indication de plusieurs ouvrages allemands sur la question.]

LOUIS HOURTICO : *Lettre à un professeur* (*Pour l'Ere Nouv.*, juil. 1932).

G. KERSCHENSTEINER : *Die Entwicklung der zeichnerischen Begabung* (Munich).

SPITZ, professeur de dessin : Discours à la distribution des prix du concours général de 1929 (*Rev. pédag.*, 8 sept. 1929, p. 119).

#### XV. FRANÇAIS

BAUCONNET : *Le langage figuré chez l'enfant* (*Enseign. publ.*, nov. et déc. 1927).

J. BIGOT : *Les tendances et méthodes nouvelles dans l'enseignement du français à l'Ecole Nouvelle* (*P. l'Ere Nouv.*, juil., août 1929).

CHÉNON : *Quelques expériences sur les méthodes d'enseignement de la composition française* (*Rev. pédag.*, mars 1925, pp. 165 à 186).

A. CHEVAILLIER : *L'enseignement du français par le français* (v. la série d'art. parus dans *l'Ens. publ.*, de fév., mars, avril, mai, juin 1928).

C. MURESANU : *L'éducation de l'adolescent par la composition libre* (Delachaux et Niestlé, 1932).

Spécimens de copies d'élèves dans la *Rev. Pédag.*, d'août 1926 (pp. 118 à 129) et dans la *Page de nos enfants*, du *Coopérateur scolaire*, *passim*.

#### XVI. LANGUES VIVANTES

F. BERTAUX et LÉPOINTE : *L'allemand et l'Allemagne par les textes*. Classe de 6<sup>e</sup> à Mathématiques (Hachette, 1931).

P. et M. CARPENTIER-FIALIP : *L'anglais vivant*. Classes de 5<sup>e</sup> et de 6<sup>e</sup> (Hachette, 1932).

*Radiophonie et gramophone*, article de Jean CAYEUX (*Rev. de l'ens. des lang. viv.*, avril 1931).

LOUIS CHAFFURIN : *L'enseignement par le jeu* (brochure, chez Croville-Morant, 1932).

CLAPARÈDE : *Une méthode fonctionnelle d'enseignement de la langue* (maternelle). V. *Education fonctionnelle*, de cet auteur, pp. 209-214.

SCHWEITZER et SIMMONOT : *Méthodologie des langues vivantes* (Colin).

PAILLARDON : *Historique des méthodes pour l'enseignement et l'étude des langues vivantes* (revue *Les Langues vivantes*, janv.-fév. 1932, pp. 101 à 104).

N<sup>o</sup> spéc. de *La Psychologie et la Vie*, novembre 1930 : L'apprentissage des langues.

## XVII. LATIN

- J. BÉZARD : *Introduction à l'étude élémentaire du latin*.  
 — *La pensée captive* (Vuibert, 1930).  
 — *Le latin des romanistes* (*Pour l'Ere Nouvelle*, juillet-août 1929, pp. 143 à 146).  
 BRÉAL : *L'enseignement des langues* (Paris, 1891).  
 Raoul FRARY : *La question du latin* (Paris, 1885).  
 MAROUZEAU : *L'ordre des mots dans la phrase latine* (Paris, 1922).  
 Ch. PAGOT : Cahiers « Le latin par la joie » (à l'Œuvre des études grecques et latines, 47, rue de la Tour, Paris (16<sup>e</sup>)).

## XVIII. MATHÉMATIQUES

- BEUDIN : *Enseignement du calcul à l'école primaire* (*Bull. de la Soc. franç. de Pédagogie*, mai 1930).  
 A. CHATELET : *Arithmétique*, classes de 9<sup>e</sup> et 10<sup>e</sup> (Bourrellier).  
 DECROLY et MONCHAMP : *L'initiation à l'activité intellectuelle et morale par les jeux éducatifs*, pp. 75-124.  
 Jules GAL et MARIJON : *Pas à pas ; Du fait à l'idée ; 1, 2, 3, 4* (*Pédagogie du calcul*). *Les problèmes résolus par la méthode naïve*. Barèmes, graphiques, formules (Nathan).  
 HUBERT et GOUHIER : *Manuel élémentaire de Pédagogie générale*. Chap. XXII : L'enseignement des mathématiques, pp. 279-284.  
 KUBLER et LELU : *Arithmétique nouvelle* (Istra, Strasbourg).  
 C. A. LAISANT : *Initiation mathématique*.  
 Jean MACÉ : *Histoire de deux petits marchands de pommes ; Arithmétique du grand papa* (Hachette).  
 M. MONTESSORI : *Pédagogie scientifique* : La Maison des enfants : Enseignement de la numération et acheminement vers l'arithmétique, pp. 160-168.  
 RIGNANO : *Psychologie du raisonnement mathématique*. Problèmes de morale et de psychologie (Alcan, 1928, pp. 27 à 36) (exemples de l'aspect expérimental des mathématiques, pp. 99-100).  
 Ph. ROGERIE : *Pédagogie par évolution, application aux sciences mathématiques, physiques, chimiques* (Niort, Imprimerie Nicolas, préface de Marcel BOLL).  
 Jules TANNERY : *Sciences et Philosophie*. Chap. IX : De l'enseignement de la géométrie élémentaire ; chap. X : Sur l'enseignement de l'arithmétique à l'école primaire.  
 WEDER : *Les méthodes concrètes dans l'enseignement mathématique* (*Univ. Nouv.*, oct. 1932, p. 98).  
 WEILL : *Le rôle du problème d'arithmétique dans l'éducation générale* (*Bull. Soc. Franç. Pédag.*, juin 1926).  
 De nombreux articles de MM. CHATELET, DEROME, GINAT, MARIJON, MOMAL, etc., ont paru sur la question dans *l'Enseignement scientifique*, nos 6, 8, 12, 16, 21, 38, 39, 40, 43, 46, 47, etc.

## XIX. MUSIQUE

- E et R. CREMERS : *L'enseignement musical selon la méthode Decroly* :  
 I. Solfège, cahier I, in-8° de 42 pages. II. Partie explicative, in-16 de 76 pages (Lamartin à Bruxelles, 60, rue Courdenberg ; Fischbach, 33, rue de Seine).

Jacques DALCROZE : *Gymnastique rythmique* (Neuchâtel, 1906).

FLAGNY : *Méthode de la volonté* (éd. Schola cantorum).

Marie JAEI : *La Musique et la Psychophysiologie* (Alcan).

— *L'intelligence et le rythme dans les mouvements de la pensée* (Alcan).

— *Le rythme du regard et la dissociation des doigts* (Fischbacher).

Parmi les méthodes modernes d'enseignement (Jean HURÉ, MORPAIN, CORTOT, etc., signalons, comme particulièrement individualisante, celle de M. R. THIBERGE, v. INTRANS., 27-2-33, interview de M. Thiberge par André MALÈVE).

## XX. PHILOSOPHIE

A. BLOCH : *L'enseignement philosophique et la réforme de demain* (*Rev. de métaph.*, juillet 1932). [Cet article constitue une mise au point magistrale de la question.]

René DURET : *Histoire de la philosophie et Baccalauréat* (*Rev. universit.*, juin 1931).

\* \* \*

*Méthode*, revue de l'enseignement philosophique, destinée à permettre aux professeurs de philosophie d'échanger leurs idées sur leurs méthodes et leurs essais. [Cette revue, qui en est seulement à son cinquième numéro (mars 1933), est déjà riche de renseignements et de suggestions, et prépare les voies à une rénovation totale de cet enseignement.]

## XXI. SCIENCES DE LA NATURE

Mme CHANTICLAIRE et G. CHANTICLAIRE : *Comment réaliser 250 expériences de physique et de chimie à peu de frais* (Nathan, 9<sup>e</sup> édition, 1925).

EISENMENGER : *Planches anatomiques à découper* (Nathan).

A. JACQUEMIN : *Comment enseigner les sciences à l'école primaire*, 1921, in-16, 138 pages, 12 francs (Bruxelles, Lamertin, Paris, Fischbacher).

D<sup>r</sup> LÉFÈVRE : *L'homme, ses muscles, ses organes, son squelette*, en 5 planches découpées et superposées (8 couleurs), éd. 16 × 22 et éd. 16 × 40 (Nathan).

## IV. PROBLÈMES CONNEXES

### XXII. DISCIPLINE SCOLAIRE

A. AUTIN : *Autorité et discipline en matière d'éducation* (Alcan).

BELOT : *Une expérience de self-government à l'école* (*Bull. Soc. A. Binet*, 1911).

C. BLOOR, M. A. : *The process of learning : some psychological aspects of learning and disciplin in school.*

BOUBIER : *Etude sur les jeux des enfants pendant la classe* (Genève).

Henri CHAIX, proviseur du Lycée de Caen : *La discipline au lycée* (*Revue Universitaire*, juin 1930, pp. 34-39).

J. R. CHEVAILLIER : *L'art de faire la classe : discipline et travail* (*Enseignement public*, avril-mai 1929).

- CLAPARÈDE : *L'école et le caractère*. IX : Contribution à la Pédagogie de l'obéissance, pp. 173-234 ; X : La réforme de la discipline scolaire (Delachaux et Niestlé).
- HUBERT et GOUHIER : *L'ordre et la discipline scolaires* (chap. IX du *Manuel élém. de pédag. gén.*, pp. 167 à 182).
- LÉON DE MEUTER : *Self-government, discipline, éducation à l'école primaire* (4<sup>e</sup> degré), 1925 (Bruxelles, Lamertin ; Paris, Fischbacher).
- MONTESSORI : *Pédagogie scientifique*. La maison des enfants : La discipline dans les maisons des enfants, pp. 174 à 188.
- J. VIOLLET : *Les sanctions en éducation* (Petite bibliothèque d'éducation, éd. « Mariage et Famille », 1931).

## XXIII. MANUALISME

- BOCOUILLO, directeur d'école à Paris : *L'Education*, décembre 1927.
- Ad. FERRIÈRE : *L'Ecole active*. Chap. II : L'activité manuelle à l'école active.
- J. FONTÈGNE : *Manualisme et éducation* (librairie de l'enseignement technique 1926).
- HUBERT et GOUHIER : *Manuel*. Chap. XVIII : Le travail manuel et l'enseignement ménager, pp. 243 à 250.
- Ch. KULA, directeur de l'école des Epinettes : *L'Education*, janvier 1927.
- H. PANTHIER : *Enquête historique sur l'enseignement manuel dans les écoles non techniques*.
- LÉON WALKER : *La Technopsychologie du travail industriel* (Delachaux et Niestlé), 36 francs.  
[Il existe à Paris un Institut manualiste, 8, rue de Liège « pour l'encouragement rationnel du travail manuel »].

## XXIV. ORIENTATION PROFESSIONNELLE

- R. B. CATTEL : *L'évaluation des aptitudes à l'enseignement* (*The british Journal of Educational Psychology*, février 1931).
- A. G. CHRISTIAENS : *Une méthode d'orientation professionnelle*, 2<sup>e</sup> édition, 1925, in-8°, 295 p. (Lamertin, Bruxelles ou Fischbacher, Paris).
- CLAPARÈDE : *L'orientation professionnelle* (Genève, Bureau international du Travail).
- Congrès international de l'enseignement technique* (Bruxelles, septembre 1932).
- DUFFIEUX : *L'Orientation professionnelle telle qu'elle est organisée dans la chambre des métiers de la Gironde et du Sud-Ouest*.
- J. FONTÈGNE : *L'orientation professionnelle. Manualisme et éducation*, 1 vol. (Libr. technique).
- *Nouveaux entretiens sur l'orientation professionnelle* (2<sup>e</sup> édition, *ibid.*).
- *Monographies professionnelles* (*ibid.*).
- GAILLARD et LOMONT : *Du choix d'un métier* (Ed. de l'Information professionnelle, 31, rue de Bourgogne). Préface de LABBÉ, dir. gén. de l'ens. technique.
- GAUCHER : *L'orientation professionnelle par les écoles pratiques de commerce et d'industrie à l'usage du personnel enseignant, des parents et des enfants*.
- LEFEUVRE, instit. publ. et Marcel HENRY, dir. du serv. d'or. prof. du Mans : *La préorientation professionnelle à l'école primaire*.

*La Pédagogie de l'enseignement technique* (Recueil de circul., instruct. documents, Eyrolles, éd.).

PERRET, MAZELS et BORIS NOYER (Flammarion, 1926).

WALLON : *Culture générale et orientation professionnelle* : Rapport au Congrès de la L. I. E. N., Nice, 1932 (*Pour l'Ere Nouvelle*, octobre 1932).

\*  
\* \*

### Organisation et Revue

*Institut national d'orientation professionnelle* : donne cours et délivre diplômes de conseiller d'orientation. Secrétariat, 41, rue Gay-Lussac.

*L'orientation professionnelle* (mensuelle). Guyot-Ozil, 10, rue Chardin, Paris (16<sup>e</sup>).

## XXV. LIVRES UTILES A L'ÉDUCATION DES PARENTS

BOURDONCLE : *Vade-mecum du lycéen et de sa famille* (Troyes, Paton, 1932).

II. BRÉMOND : *L'enfant et la Vie* (nouv. éd., Bloud et Gay, 1936).

M. L. CAZAMIAN : *La coopération du maître et des parents en France* (*Pour l'Ere Nouvelle*, juillet et septembre 1932).

CROUZET : *Maîtres et parents* : Enquête sur la coopération de l'école et du lycée avec la famille (Colin 1906).

D<sup>r</sup> Maurice DE FLEURY : *Nos enfants au collège*, 1906.

Mme Francisque GAY et Louis COUSIN, marianiste avec la collaboration du D<sup>r</sup> Et. BESSON : *Comment j'élève mon enfant*. Puériculture, Education, Enseignement jusqu'à 7 ans, 678 p. (Bloud et Gay, 1928.)

Robert MARTIN : *Après la classe*. Conseils aux parents pour diriger le travail scolaire de leur enfant (Larousse).

A. REDIER : *Mes garçons et vos filles* (Grasset, 1929).

D<sup>r</sup> G. ROBIN : *L'Enfant sans défauts* (Flammarion, Coll. Education).

THOMAS (P. F.) *L'éducation dans la famille*, 2 vol. I. *Nos fils* ; II. *Nos filles* (Nouv. coll. scient., Alcan).

Tristan BERNARD : *Les parents paresseux*. Edition des Portiques, 144, avenue des Champs-Élysées, Paris, 1932.

\*  
\* \*

*Ecole des parents* : 26, rue du 4-Septembre, Paris (2<sup>e</sup>). But : armer la jeunesse en vue de sa mission à venir. Une ligue familiale est attachée à l'école des parents. Trois Congrès ont eu lieu, en 1929, 1930 et 1931, avec c. rend. chez Lanore, éd. I. *L'enfance* ; II. *L'adolescence* ; III. *La jeunesse*.

*Collection de Pédagogie familiale*. Edition *Mariage et Famille*, 86, rue de Gergovie (14<sup>e</sup>).

Revue « *Pour les parents* », 86, rue de Gergovie, Paris (14<sup>e</sup>).

## XXVI. SURMENAGE

### A) SUR LA FATIGUE INTELLECTUELLE EN GÉNÉRAL

Mosso : *La fatigue* (1891, trad. fr., 1894).

CLAPARÈDE : *Psychologie de l'enfant*, éd. 1911, chap. V : La Fatigue intellectuelle, pp. 291 à 448 (Bibliographie, p. 452).



POYER : *Les activités mentales* (Traité de Psych. de DUMAS : II. Bibliographie, pp. 630-631).

BINET et HENRI : *La fatigue intellectuelle* (Bibl. de pédag. et de psych. Schleicher, 1898).

## B) SUR LE SURMENAGE PROPREMENT SCOLAIRE

### I. — Travaux officiels

*Bull. off. du synd. nat. des professeurs de lycée* : n<sup>os</sup> spéc. consacrés aux procès-verbaux, dépositions et rapports de la Comm. minist. du Surmen. scol. N<sup>o</sup> 211 (déc. 1929-janv. 1930, II) ; n<sup>o</sup> 212 (fév.-mars 1930) ; n<sup>o</sup> 213 (juill.-août-sept. 1930).

*Rapports Ducos* au ministre de l'Instruction publique (Documents de la Chambre, n<sup>o</sup> 613).

### II. — Articles et rapports

A. BINET : *La mesure de la fatigue intellectuelle* (*Ann. psych.*, 1903).

H. BOIVIN : *La question du surmenage* (*Rev. Univ.*, mars et avril 1930),

— *Les dépositions des spécialistes sur la question du surmenage* (*Rev. Univ.* mai 1930, pp. 401-415).

*Bull. off. du synd. des professeurs de lycée* : n<sup>o</sup> 210 (déc.-janv. 1930, pp. 255 à 277). Deux articles sur la réforme scolaire et cinq articles sur le Surmenage.

François DATIN : *Surmenage ou malmenage scolaire* (*Etudes*, 20 déc. 1929, pp. 641-652).

*L'Education* : n<sup>o</sup> spéc. de nov. 1930 consacré au Surmenage dans l'Enseign. prim., et plusieurs notes ou articles durant les années 1928-1932.

GRAVIN : *Enquête sur la surcharge des programmes et le surmenage scolaire* (Documents publiés par l'assoc. Médico-pédagogique liégeoise, mai 1900).

— *Le surm. scolaire* (*La Cordée*, n<sup>o</sup> de sept. 1930).

Paul HUNZIKER : *La question du surmenage scolaire*. I. Le Mal ; II. Quelques remèdes (*Rev. des Deux Mondes* du 1<sup>er</sup> déc. 1929 et du 1<sup>er</sup> janv. 1930).

JEANJEAN : *Fatigue et surmenage scolaire*. Rapp. au Congrès de l'Ecole des parents (1930). *L'adolescence*, pp. 154-191 (Lanore, édit.).

M. LACROIX : *Notre enquête sur le surmenage scolaire* (*Rev. Univ. Quest.*, nov. 1929 ; Rép. juin 1930 et sq.).

MATHIEU : *La question du surmenage scolaire* (*Ar. int. Hyg. scol.*, IV).

N<sup>o</sup> spéc. de la *Psychologie et la Vie*, consacré au surmenage industriel et scolaire. Sur ce dernier, articles de R. DUTHIL : *Comment vaincre le surmenage scolaire*. — BÉZARD : *Propos d'un hérétique. Le surmenage scolaire*. — J. DIDIER : *Y a-t-il un surmenage scolaire*. — Ch. PAGOT : *La suppression du surmenage par la complication des programmes*. — DUGAS : *Surmenage et malmenage*.

Mlle RIOM : *L'Ecole active, Remède au malmenage scolaire*.

SCHUYTEN : *Qu'est-ce que le surmenage ?* (*Revue Psych.*, 1908).

SIKORSKI : *Sur les effets de la lassitude provoquée par les travaux intellectuels chez les enfants* (*Annales d'Hygiène publ.*, 1879).

J. VIDAL : *Le problème du surmenage scolaire* (*Enseignement public*, nov. 1928-fév. 1929).



## INDEX DES NOMS PROPRES

- Alba** : 15.  
**Abramson (Mlle Adwiga)**. Notes : § 163.  
**Agazzi** : 324.  
**Alain**. Notes : § 3.  
**Arago** : 132.  
**Arbousse-Bastide** : 35. Notes : § 19.  
**Aristote** : 39, 41, 53, 95, 227. Notes : § 518.  
**Arnold de Rugby** : 377.  
**Audemars (Mlle)**. Notes : § 141.  
**Auroy (Mlle)**. Notes : § 125.  
**Babinski** : 197.  
**Bain** : 234.  
**Baldwin** : 104, 119, 122, 163. Notes : §§ 35, 42.  
**Bacon** : 319. Notes : § 20.  
**Baden-Powell (Lord)** : 375, 376, 377. Notes : § 156.  
**Baden-Powell (Lady)** : 377.  
**Ballanche** : 57.  
**Ballilas** : 59.  
**Balz (A.)**. Notes : § 135.  
**Barbusse** : 61.  
**Bardot (Mlle)**. Notes : §§ 174, 175.  
**Barker (Mabel)**. Notes : § 130.  
**Barrès** : 56. Notes : § 30.  
**Bartos (Aug.)**. Notes : § 147.  
**Baucomont**. Notes : § 161.  
**Becquerel (Jean)**. Notes : § 44.  
**Belot** : 349, 380.  
**Bergson** : 96.  
**Bertier (G.)** : 377, 411, 413. Notes : §§ 171, 173.  
**Bertrand (Mme)** : 358.  
**Besselge** : 146. Notes : §§ 44, 64.  
**Bézar** : 296, 310, 360, 361, 420. Notes : §§ 121, 150, 151.  
**Bérard**. Notes : § 29.  
**Bernard (Tristan)**. Notes : § 3.  
**Benézé** : § 155.  
**Binet** : 98, 107-279 (*passim*) 285, 335, 348, 349, 393. Notes : §§ 38, 47, 78, 108, 109, 110, 135, 147.  
**Binet (René)**. Notes : § 131.  
**Bloch**. Notes : §§ 5, 7, 184.  
**Blondel (Ch.)** : 178, 43, 195, 254, 355, 432. Notes : §§ 34, 103.  
**Blondel (M.)**. Notes : § 44.  
**Bocquet** : 384.  
**Bocquillon** : § 130.  
**Bolton** : 335.  
**Bolt (J.-H.)** : § 141.  
**Bonald** : 57.  
**Boncour (D<sup>r</sup> P.)** : § 147.  
**Bonnard (A.)**. Notes : § 13.  
**Bordeaux (H.)** : 56.  
**Boschetti-Alberti (Mme)** : 326, 408. Notes : §§ 139, 141, 166.  
**Boubnoï** : 65.  
**Bouglé** : 15, 85, 86, 354. Notes : §§ 10, 41, 42.  
**Bourdon** : 335.  
**Bourget (P.)** : 56.  
**Bourjade** : 146. Notes : §§ 13, 44, 64, 78.  
**Boutan** : § 49.  
**Bovet** : 28, 327, 331. Notes : §§ 13, 78, 141.  
**Bréal** : 54. Notes : § 28.  
**Bruat (Mme B.)** : § 178.  
**Bruat (B.)**. Notes : § 34.  
**Brunetière** : § 3.  
**Buffon** : 211, 234. Notes : § 94.  
**Bühler (Ch.)** : 104, 107-275 (*passim*).  
**Bühler (K.)** : 231. Notes : § 91.  
**Bulsson** : 83, 417.  
**Buquet**. Notes : § 9.  
**Burke (F.)** : 406.  
**Burnouf** : 152. Notes : § 15.  
**Buyse** : 336.  
**Cabanis** : 252.  
**Carr** : 309.  
**Carroi (Mlle)** : 359, 440.

- Castell (P<sup>r</sup>)** : 163.  
**Cattel** : 335.  
**Cattier** : 354, 355, 356. §§ 149, 151.  
**Cazamian (Mme)** : 407. Notes : §§ 9, 172, 184.  
**Cellerier** : 50, 338. Notes : §§ 27, 101, 146.  
**Ceton (J.-C.)**. Notes : § 32 (b).  
**Chaffurin**. Notes : § 150.  
**Charrier** : 303. Notes : §§ 139, 152, 174.  
**Chatounowa**. Notes : § 32 (a).  
**Chavigny (D<sup>r</sup> P.)**. Notes : § 117.  
**Chevaillier** : 285. Notes : § 121.  
**Choulguine**. Notes : § 32.  
**Claparède** : 23, 32, 91-93, 99, 100-103, 104, 126, 174, 199, 200, 201, 223, 226, 234, 273, 274, 278, 281, 309, 313, 336. Notes : §§ 3, 12, 16, 21, 44, 47, 48, 54, 78, 82, 91, 101, 108, 111, 129, 130, 145, 153, 171.  
**Clerc (Pierre)**. Notes : § 130.  
**Colrault (Mme Alice)** : 416. § 174.  
**Collings** : 326, 331. Notes : § 141.  
**Compayré** : 84, 108-222 (*passim*) 252, 255.  
**Comte (A.)** : 38, 53, 85. Notes : § 28.  
**Coupin**. Notes : § 15.  
**Cousinet** : 21, 168, 224, 241, 242, 310, 358, 361, 440. Notes : §§ 150, 151.  
**Coutière**. Notes : § 118.  
**Cramaussel** : 104, 108-269 (*passim*).  
**Cuiquet** : 111, 112.  
  
**Dalcroze (Jacques)**. Notes : § 173.  
**Darbois**. Notes : § 47.  
**Darwin** : 167, 273. Notes : § 42.  
**Davy** : 85. Notes : §§ 28, 34, 42.  
**Debesse**. Notes : § 130.  
**Decroly** : 161, 170, 222, 223, 262, 300, 301, 303, 304, 324, 326, 335, 336, 350, 365, 403. Notes : §§ 108, 124, 125, 147, 150, 151, 170.  
**Degand** : 170.  
**Delaacroix** : 108-215 (*passim*). Notes : § 44.  
**Delarue-Mardrus (Lucie)**. Notes : § 128.  
**Delaunay** : 223. Notes : § 90.  
**Delvert (Ch.)**. Notes : § 135.  
**Delvolvé** : 304.  
**Demolins** : 411. Notes : §§ 130, 173.  
  
**Descartes** : 35, 151. Notes : § 20.  
**Deschamps (Mlle J.)**. Notes : §§ 141, 172.  
**Descœudres (A.)** : 108-219 (*passim*), 335, 350, 355. Notes : § 147.  
**Desrois (A.)**. Notes : § 130.  
**Devaud (E.)**. Notes : § 32 (c).  
**Dewey** : 21, 96, 104, 145, 327, 384. Notes : §§ 78, 108, 172.  
**D'Hopital** : § 130.  
**Didonato (P<sup>r</sup>)** : 160.  
**Doll** : 346.  
**Dottrens** : 358. Notes : §§ 150, 166.  
**Dougall (Mc)**. Notes : § 28, 172.  
**Doumergue (P.)** : 410.  
**Dreux (Mme)** : 410.  
**Driesch** : 229.  
**Duhamel (G.)**. Notes : § 33.  
**Dumas (G.)**. Notes : §§ 34, 78, 81, 103.  
**Dupanloup (abbé)** : 50, 312. Notes : § 27.  
**Duret**. Notes : § 7.  
**Durkheim** : 79-85, 432. Notes : §§ 34 à 42.  
**Duthil (R.)**. Notes : § 172.  
**Duthoit**. Notes : § 33.  
  
**Ebbinghans** : 219, 281, 335.  
**Elsenmenger**. Notes : §§ 15, 123.  
**Elfremogg**. Notes : § 32.  
**Egger** : 108-250 (*passim*).  
**Espinas** : 112, 174, 192, 234. Notes : § 28.  
*Esploratori cattolici* : 59.  
**Euclide** : 36.  
**Eyrolle (L.)** : 410.  
  
**Fabre de Porto-Maggiore** : 58.  
**Farrar** : 215.  
**Fargues (Marie)**. Notes : § 88.  
**Fauconnet** : 84, 85. Notes : §§ 38, 41, 171.  
**Fénelon** : 110, 312.  
**Ferrari (D<sup>r</sup>)** : 335.  
**Ferrière (Ad.)** : 104, 192, 311, 322, 359, 375, 384, 385, 392, 393, 399, 407, 408, 438. Notes : §§ 28, 31, 78, 117, 129, 130, 138, 141, 146, 151, 160, 162, 166, 167, 168, 170, 171, 172, 182.  
**Flayol (Mlle)**. Notes : § 149, 171, 175.  
**Fouillée (Alfred)**. Notes : § 28.  
**Fonsegrive** : 276.  
**Fontègne** : 304, 311. Notes : §§ 126.  
**Fonteneau (Mlle)** : 304. Notes : §§ 125-174.

- Ford** : 73.  
**Forsant**. Notes : § 156.  
**Foucault** : 108, 190.  
**Fournier**. Notes : § 15.  
**Frapié (Léon)**. Notes : § 174.  
**Fresnel** : 132.  
**Freud** : 45.  
**Freinet** : 310, 361. Notes : §§ 32 (B) 117, 15.  
**Frœbel** : 301.  
  
**Gaiffe**. Notes : § 28.  
**Gallée** : 421.  
**Galletier** : 15.  
**Gallouedec**. Notes : § 15.  
**Galton** : 98.  
**Garde (M.)**. Notes : § 155.  
**Gauthier**. Notes : § 9.  
**Giddings**. Notes : §§ 33, 530.  
**Gide**. Notes : § 30.  
**Gilbert** : 335.  
**Glaz (E.)** : 390. Notes : § 165.  
**Gley (M.)** : 197. Notes : § 131.  
**Globot** : 32, 145, 380, 421. Notes : §§ 26, 29.  
**Gouhier** : 416. Notes : §§ 130, 134, 175.  
**Greef (Guillaume de)**. Notes : § 28.  
**Grenier (D<sup>r</sup>)** : 15.  
**Griffiths (D<sup>r</sup>)** : 376.  
**Groos** : 177, 198, 200, 226, 309. Notes : § 91.  
**Guéritte (Mme J. T.)** : 244, 273.  
**Guicciardi (D<sup>r</sup>)** : 335.  
**Guernsey** : 176, 238.  
**Guillaume** : 108-261 (*passim*). Notes : §§ 38, 63, 108.  
**Guisen (Mlle)** : 374. Notes : § 155.  
**Gunning**. Notes : § 171.  
**Guyénol**. Notes : § 112.  
  
**Haeckel**. Notes : §§ 78, 130.  
**Haed (Henri)**. Notes : § 54.  
**Hale (Moratio)** : 214.  
**Hall (Stanley)**. Notes : §§ 13, 78.  
**Halwbachs** : 432.  
**Hamaide (Mlle)** : 265, 366, 403. Notes : §§ 124, 141, 151, 153.  
**Hamelin** : 96, 97.  
**Hegel** : 53, 60, 96.  
**Helvetius** : 35, 36, 37. Notes : §§ 20, 169.  
**Henri (D<sup>r</sup>)** : 335. Notes : § 38.  
**Herriot** : 379.  
  
**Hervier**. Notes : § 135.  
**Hessen (P<sup>r</sup> S.)**. Notes : § 32 a.  
**Hierl**. Notes : § 32.  
**Hobbes** : 53. Notes : § 28.  
**Hoover**. Notes : § 32 a.  
**Horn (E.)** : 406.  
**Hubert** : 416. Notes : §§ 34, 130, 134, 175, 178.  
**Huisman**. Notes : § 135.  
**Hunter** : 128, 129.  
**Hunziker** : 24. Notes : § 3.  
  
**Isaac (Susan)** : 106, 108-270 (*passim*). Notes : § 50, 82.  
**Itard (D<sup>r</sup>)** : 396.  
**Izoulet** : 61. Notes : § 28.  
  
**Jaccard** : 111.  
**Jacobi** : 310.  
**Jakubisiak** : 91-93. Notes : § 44.  
**James (W.)** : 96, 145, 220, 245. Notes : §§ 44, 98, 112.  
**Janet** : 149.  
**Jaouen**. Notes : § 173.  
**Jastrow** : 335.  
**Jespersen** : 215.  
**Jezequel**. Notes : § 33.  
**Jonckeere (Tobie)** : 324. Notes : § 155.  
**Jousse** : 126. Notes : § 173.  
  
**Kant** : 162, 317. Notes : § 135.  
**Karl Marx** : 71.  
**Kawerau**. Notes : § 28.  
**Kerchensteiner**. Notes : §§ 28, 126, 170.  
**Kergomard (Pauline)** : 323. Notes : § 139.  
**Kestemont (Berthe)**. Notes : § 32 a.  
**Koffka** : 231. Notes : § 91.  
**Köhler (W.)**.  
**Kovarski (Mlle)**. Notes : § 145.  
**Kraepelin** : 335. Notes : § 21.  
**Krafft (Mme)** : 410.  
**Krüger** : 99.  
**Kuhlmann** : 335.  
**Kula**. Notes : §§ 129, 130.  
**Kussmaull**. Notes : § 43.  
  
**Lacombe** : 227.  
**Laennec** : 300. Notes : § 129.  
**Lafendel (Mlle)**. Notes : § 141.  
**Lalande** : 222. Notes : §§ 20, 90.  
**Landormy** : 134. Notes : § 130.  
**Langevin (Paul)**. Notes : § 171.



Lapie : 356, 379, 417. Notes : § 149.  
 Lapiere. Notes : § 171.  
 Lascaris (Mme) : 217.  
 Lashley. Notes : § 47.  
 Lassoursky : 337.  
 Lavissee. Notes : § 9.  
 Laurin. Notes : §§ 130, 165.  
 Lazarus : 198.  
 Le Bon (Gustave). Notes : § 9.  
 Le Bon (Dr Henri). Notes : § 129.  
 Le Bourdéliès (Michel). Notes : § 156.  
 Leibniz : 333. Notes : § 20.  
 Lénine : 62.  
 L'Epée (abbé de) : 348.  
 Liautey (P.). Notes : § 12.  
 Lietz : 324.  
 Lillienfeld (Paul de). Notes : § 28.  
 Littré. Notes : § 42.  
 Lobisch. Notes : § 43.  
 Lombardo-Radice : 60-410. Notes : § 158.  
 Luquet : 108-225 (*passim*), 238.  
 Luys : 252, 255.  
 Lvovski (Zinovi). Notes : § 32 c.

Macé (Jean). Notes : § 124.  
 Madelin. Notes : § 135.  
 Maistre (Joseph de) : 57.  
 Malebranche : 221.  
 Mamelet. Notes : § 178.  
 Martin (Paul). Notes : § 175.  
 Masson-Oursel. Notes : § 12.  
 Masson. Notes : § 33.  
 Mathiez. Notes : § 135.  
 Maurecourt (B.). Notes : § 130.  
 Maurette. Notes : § 15.  
 Maurras : 56. Notes : § 30.  
 Mendousse. Notes : §§ 10, 13, 32 a, 54.  
 Merle (Mlle) : 410.  
 Meyerson (E.) : 91-93, 145, 146, 194  
 Notes : §§ 20, 33, 44, 65, 91.  
 Meyhoffer. Notes : § 171.  
 Michelet. Notes : § 135.  
 Millot (Albert) : 18. Notes : §§ 15, 91.  
 Minkowski. Notes : § 44.  
 Miomandre (Francis). Notes : § 32 a.  
 Monakov : 198, 229, 230, 235, 253.  
 Notes : §§ 54, 81, 102.  
 Monchamp (Mlle) : 168, 350. Notes : § 125.  
 Montaigne : 44, 312, 16.  
 Montessori : 109-272 (*passim*), 301, 324, 346, 362, 363, 364, 365, 392,

394. Notes : §§ 122, 147, 152, 166, 169, 174.  
 Montz (Mlle) : 168.  
 Monzie (de). Notes : § 144.  
 Moon. Notes : § 124.  
 Mossier (E.). : 388. Notes : § 147.  
 Mosso : 280.  
 Moulin (Mme) : 410.  
 Mourgue : 198, 229, 230. Notes : §§ 54, 81, 102.  
 Mulot (Mlle L.) : 411. Notes : § 173.  
 Munsterberg : 335.  
 Mussolini : 61.

Natorp (Paul). Notes : § 28.  
 Necker de Saussure : 167. Notes : §§ 7, 43.  
 Nicolas (E.). Notes : § 130.  
 Nicole : 312. \*  
 Nietzsche : 265.  
 Nott (Miss) : 373.

O'Neill : 321. Notes : §§ 138, 141, 170, 172.  
 Ouy (Ach.). Notes : § 117.

Pape Carpentier (Mme). Note : § 43.  
 Parkhurst (Miss) : 326, 369, 381, 382.  
 Parodi : 230. Notes : §§ 30, 112, 135, 174, 178.  
 Pasteur : 246, 247.  
 Patri (Angelo) : 435.  
 Paul-Boncour (G.) : 349.  
 Pavlov : 233, 234. Notes : § 94.  
 Payot. Notes : § 9.  
 Pearson : 99.  
 Pecaut. Notes : § 28.  
 Peguy : 126.  
 Pérez : 104, 109-267 (*passim*).  
 Notes : § 16.  
 Perrin (Jean). Notes : § 124.  
 Pestalozzi : 312.  
 Petersen (Peter). Notes : § 172.  
 Phédon : 43.  
 Philippe (Dr J.) : 349. Notes : § 147.  
 Plaget : 96, 137, 138, 139, 140, 145, 146, 148-151, 159, 193, 200, 223, 228, 432, 433. Notes : §§ 44, 62, 63, 64, 66, 78.  
 Picard. Notes : §§ 68, 78.  
 Pléron : 110, 176, 196, 197, 230, 335, 336, 337. Notes : §§ 18, 47, 58, 78, 80, 88, 141, 171.

Pinchard : 410.  
 Plnel : 394.  
 Pistrak. Notes : §§ 32, 32 a.  
 Platon : 43, 53. Notes : § 120.  
 Poincaré (H.) : 193. Notes : § 78.  
 Poirier.  
 Pollock : 167, 180, 262. Notes :  
 §§ 2, 43.  
 Povegliano-Lorenzetto : 58. Notes :  
 § 141.  
 Preyer : 104, 109-269 (*passim*).  
 Notes : §§ 38, 43.  
 Priestman-Breal (Mme) : 309.  
 Proal. Notes : § 29.  
 Profit : 355.  
 Pythagore : 420.

Queyrat : 109-237 (*passim*), 276.  
 Notes : §§ 82, 109, 129.

Rabelais : 312.  
 Rabier : 276.  
 Racine. Notes : § 15.  
 Rasmussen : 104, 109-245 (*passim*).  
 Redgrave. Notes : § 32 (1).  
 Rednas. Notes : § 32.  
 Rémy (Mlle). Notes : § 125.  
 Revault d'Allonnes : 110. Notes :  
 § 53.  
 Ribot (Th.) : 110, 145, 276. Notes :  
 § 53.  
 Richard (Gaston). Notes : §§ 42, 78.  
 Riedel (Mme) : 409.  
 Rignano. Notes : § 91.  
 Ripin : 257.  
 Rittler : 280.  
 Robin (Dr G.). Notes : § 21.  
 Roger : 357.  
 Roman. Notes : § 42.  
 Ross (Edward A.). Notes.  
 Rossolimo : 285, 335. Notes : § 145.  
 Roubakine-Duchêne : 409.  
 Roujat : 126.  
 Rousseau : 312.  
 Roux (Georges).  
 Royer. Notes : § 130.

Schultze (Dr) : 212, 262.  
 Scripture : 335.  
 Seidel. Notes : § 28.  
 Seghers : 223. Notes : § 90.  
 Segond. Notes : § 36.  
 Seguin : 362.  
 Sévin (J.). Notes : § 156.  
 Sherrington. Notes : § 54.

Siccard : 347.  
 Sigismund. Notes : § 43.  
 Simon (Dr) : 223, 335, 393. Notes :  
 § 147.  
 Smidovitch (Mme).  
 Socrate : 19.  
 Sommer : 335.  
 Soubeyran (Mme) : 410.  
 Spencer : 38, 53, 198, 312. Notes :  
 § 28.  
 Stern : 104, 109-253 (*passim*), 276.  
 Notes : § 44.  
 Strowski (F.). Notes : § 19.  
 Sully : 104 (109-271) (*passim*).  
 Sutherland : 406.

Taine : 57, 167, 174, 211, 235.  
 Notes : § 126.  
 Tarde : 227.  
 Terman : 336.  
 Thomas (Saint) : 104, 332. Notes :  
 §§ 23, 143.  
 Thorndyke : 99.  
 Tiedemann : 236. Notes : § 43.  
 Tobie (Hans) : 165.  
 Toulouse (Dr) : 335.  
 Tourneux. Notes : § 112.  
 Tuzet (Hélène). Notes : § 31.

Vaissièrre (de la ). Notes : §§ 13, 54.  
 Vallery-Radot (R.) : 247.  
 Vallès (J.) : 34. Notes : §§ 7, 13, 128.  
 Vannod : 280.  
 Van Reesema (Philippi). Notes :  
 § 152.  
 Vasconcellos. Notes : §§ 171, 712.  
 Vento (Dominique). Notes : § 173.  
 Veuillot (Louis). Notes : § 15.  
 Vial (F.) : 379.  
 Vialleton. Notes : § 78.  
 Vidal. Notes : § 28.  
 Villiers de l'Isle-Adam. Notes : § 37.  
 Volkman : 176.  
 Von Baer. Notes : § 78.

Wagner. Notes : § 130.  
 Wallon : 109-203 (*passim*), 238,  
 279, 336. Notes : §§ 47, 111, 147  
 171.  
 Wasburne (C. W.) : 324, 326, 367,  
 368, 406. Notes : §§ 141, 154, 172.  
 Waxveller. Notes : § 28.  
 Weber. Notes : §§ 180, 184.  
 Wells (G.-H.). Notes : § 32 a.

Wilbois. Notes : § 33.

Willy (Colette). Notes : § 128.

Wood (Louise) : 336.

Worcester (Recueil de) : 208, 209.

Worms (René). Notes : §§ 28, 42.

Wundt : 198.

Wynecken. Notes : § 28.

Yerkes : 336.

Young (E.) : 390.

## TABLE GÉNÉRALE

|                                                                                    | PAGES |
|------------------------------------------------------------------------------------|-------|
| AVANT-PROPOS.....                                                                  | 1     |
| Table analytique par paragraphes.....                                              | 3     |
| PREMIÈRE PARTIE. — Critique du Sociologisme.....                                   | 11    |
| DEUXIÈME PARTIE. — L'individualité et ses lois.....                                | 91    |
| TROISIÈME PARTIE. — Les lois de l'individualité et la<br>pratique pédagogique..... | 285   |
| QUATRIÈME PARTIE. — La leçon des faits.....                                        | 345   |
| CINQUIÈME PARTIE. — Notions historiques.....                                       | 397   |
| Conclusions .....                                                                  | 427   |
| Notes .....                                                                        | 443   |
| Indications bibliographiques.....                                                  | 529   |
| INDEX DES AUTEURS CITÉS .....                                                      | 545   |

